

Arturo Gutiérrez Lozano  
César Silva Montes

# LA REFORMA EDUCATIVA DE 2013

---

Y LA PRECARIZACIÓN DE LA  
DOCENCIA PÚBLICA EN MÉXICO

---

 EDITORIAL  
**UPNECH**



# **LA REFORMA EDUCATIVA DE 2013**

---

**Y LA PRECARIZACIÓN DE LA  
DOCENCIA PÚBLICA EN MÉXICO**

---

LA REFORMA EDUCATIVA DE 2013 Y LA PRECARIZACIÓN DE LA  
DOCENCIA PÚBLICA EN MÉXICO

Arturo Gutiérrez Lozano y César Silva Montes

1a. Ed.

Chihuahua, Chih., México. UPNECH 2021

156 pp. il.: 21.59 x 13.97 cm

ISBN: 978-607-99239-3-8

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DEL ESTADO DE CHIHUAHUA

Pedro Rubio Molina

RECTOR

Ramón Holguín Sánchez

SECRETARIO ACADÉMICO

Fernando Soto Molina

SECRETARIO ADMINISTRATIVO

1a. EDICIÓN 2021

Diseño: Martha Idaly Retana Reyes

Fotografía en portada: Arturo Gutiérrez Lozano

Este libro fue dictaminado favorablemente para su publicación a partir de su participación en la convocatoria "Publica tu libro 2021" de la editorial UPNECH bajo el proceso de dictaminación doble ciego.

La reproducción total o parcial de este libro, en cualquier forma que sea, idéntica o modificada, escrita a máquina, por el sistema "multigraph", mimeógrafo, impreso por fotocopia, fotoduplicación, digitalización, etcétera, no autorizada por los editores, viola derechos reservados. Cualquier utilización debe ser previamente solicitada. Queda hecho el depósito que previene la ley.

© 2021 Arturo Gutiérrez Lozano y César Silva Montes

© 2021 Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua

Calle Ahuehuate No. 717, colonia Magisterial Universidad

CP. 31200, Chihuahua, Chih. México.

ISBN: 978-607-99239-3-8

Hecho en México - Made in Mexico

# **LA REFORMA EDUCATIVA DE 2013**

---

## **Y LA PRECARIZACIÓN DE LA DOCENCIA PÚBLICA EN MÉXICO**

---

ARTURO GUTIÉRREZ LOZANO  
CÉSAR SILVA MONTES



# CONTENIDO

PRESENTACIÓN.....	9
Capítulo I. La transformación del trabajo, estado de bienestar y precarización laboral y docente.....	19
Capítulo II. Neoliberalismo, corporativismo sindical, reforma al Artículo 123 y modificaciones laborales de la docencia .....	39
Capítulo III. La precariedad laboral docente y las nuevas regulaciones del trabajo docente .....	59
Capítulo IV. La iniciativa para cancelar la Reforma de 2013 y la discusión sobre los cambios de 2019.....	107
CONCLUSIONES.....	125
REFERENCIAS .....	135
ANEXOS .....	151



## **PRESENTACIÓN**

**L**a Reforma Educativa de 2013 de Enrique Peña Nieto en realidad fue una reforma laboral que reorganizó la tarea y el perfil docente con un enfoque empresarial, cuyo principal fundamento fue elevar a rango constitucional la calidad educativa. Se planteó fortalecer el desarrollo profesional del profesorado con las actitudes y capacitación del Siglo XXI: trabajo en equipo, el uso de tecnologías de la información y la comunicación en el aula, didácticas constructivistas y de competencias, con espíritu motivador y con habilidades socioemocionales para enseñar. Además, se modificó el Artículo Tercero, se creó la Ley General del Servicio Profesional Docente (SPD) y el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), asimismo se renovó la Ley General de Educación (LGE).

Las modificaciones constitucionales en la práctica redujeron los derechos y prestaciones laborales del magisterio y controlaron el ingreso al servicio docente con una evaluación estandarizada que prometió mayor transparencia y mejorar la trayectoria profesional. La evaluación garantizaría la calidad de la enseñanza. Otro efecto de la Reforma Educativa fue la reconfiguración del docente y de la escuela pública bajo el emprendimiento individual y la autogestión colectiva de los centros escolares. Estas nociones centran la tarea del profesorado en la lógica de la eficiencia y la eficacia certificadas mediante evaluaciones que

construyen nuevos atributos del ser docente derivado de las nuevas leyes que norman la actividad magisterial.

Así, esta reforma se inscribe en la tendencia de renovación educativa de las últimas cuatro décadas que han transformado la práctica docente desde la administración neoliberal con una gestión gerencialista pública. Estrategia común en los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) que, entre otras estrategias: reduce las responsabilidades del Estado, impulsa la descentralización de los sistemas educativos y la participación progresiva de la iniciativa privada en la provisión de enseñanza en todos los niveles escolares.

El gerencialismo administrativo cambió las reglas de trabajo para el profesorado y empezó el uso de la evaluación de control y punitiva (Cedillo-Arias, 2017). En el discurso, la evaluación se presenta como un instrumento a favor de la mejora y no para la sanción, en este caso, de la docencia. Paralelamente, se instauraron sistemas comparativos para medir la calidad y el logro de aprendizajes de la educación pública. Los exámenes estandarizados y externos a los países, como las pruebas *Programme for International Student Assessment* (PISA, por sus siglas en inglés), la Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares (ENLACE) y la del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA), son algunos referentes.

En este contexto, el objetivo del libro es analizar los factores de la precarización del trabajo docente desde las voces del profesorado de la educación básica pública. Se parte de la pregunta: ¿De qué manera la Reforma Educativa de 2013 generó la precarización y flexibilización laboral en el magisterio mexicano? La premisa es que la Reforma con la evaluación estandarizada para el ingreso, permanencia, promoción y profesionalización del magisterio degradó los derechos laborales y la seguridad social del profesorado, y gradualmente lo desprofesionalizó. Se generó el desapego

la profesión porque se le despojó de su carácter social y su función se asemeja al trabajo industrial. Algunos autores se refieren a este proceso la “proletarización” del quehacer docente (Apple, 1994; Contreras, 1999; Perrenoud, 1996) al destacar la pérdida de control del magisterio sobre los medios, el objetivo y el proceso de enseñanza.

Ligada a la precarización, la flexibilidad es común en el Ohnismo o toyotismo en los trabajos de cualquier índole (Coriat, 2005) e implica la desregulación y transformación de las condiciones de calidad del empleo, elimina la posibilidad de empleos vitalicios (Basualdo, Esponda, Morales, 2014). Significa en la docencia, la eliminación de la especialización que lo encamina hacia perfiles polivalentes con el perfil de un trabajador sin formación específica para la actividad a desarrollar, que sólo busca un dominio general básico.

En México, con la Reforma de 2013 el profesorado creó nuevas nomenclaturas con la apertura del profesio-grama: Nóvel, Tutoreado, Temporal, Idóneo o no idóneo, jubilable; que delinear al docente con la medición del desempeño individual, la responsabilidad administrativa, la competencia técnica más que profesional y los indicadores de la buena docencia. Esto forjó una política que regula el trabajo del docente desde la diferenciación, por ejemplo: contratados con distintos esquemas, la eliminación de la docencia como una tarea actividad que apela a la subjetividad y, finalmente, el ingreso de procesos de control y sometimiento.

En suma, el examen de los efectos de la reforma educativa en la precarización laboral de la planta docente en Ciudad Juárez plantea encontrar los nexos entre la cotidianidad y el contexto, en un mundo global y del mercado como referente de los cambios sociales, políticos y educativos. Se pretende interpretar mediante las nociones de precarización del trabajo docente, reforma y evaluación los

sucesos que vive el profesorado de educación básica desde la implantación de la Reforma Educativa de 2013. Asimismo, la interpretación depende de los elementos teóricos y metodológicos seleccionados. Se acepta la subjetividad, los valores y las expectativas que intervienen en la construcción de un objeto de estudio, por tanto, no es una reproducción de la realidad observada. La base del análisis y la interpretación de los efectos de la Reforma son las voces de las docentes y los docentes entrevistados.

### **Perspectiva metodológica, la investigación cualitativa**

La perspectiva metodológica para analizar la precariedad del trabajo docente desde la mirada del profesorado de educación básica de Ciudad Juárez frente a la Reforma Educativa es la investigación cualitativa. Para Arzate y Arteaga (2007) el quehacer metodológico de las ciencias sociales involucra al observador en la construcción de la reflexión subjetiva del sujeto estudiado. Dentro del paradigma cualitativo se encuentra la corriente interpretativa que se enfoca en el significado humano de la vida social basada en la explicación y exposición de quien investiga en relación con el objeto de estudio (Erickson, 1989). Taylor y Bogdan (2002) añaden que esta metodología produce datos descriptivos y considera las palabras de las personas y su conducta observable. Se busca la comprensión de motivos, creencias e interacciones de la gente desde una perspectiva holística y su validez depende de las personas estudiadas, pero es preferible hablar de la necesidad de autenticidad. Y su confiabilidad no aplica en sentido estricto, pues no se realizan mediciones ni se recoge una muestra para conocer la subjetividad que no es generalizable (Álvarez, 2003).

La población estudiada de educación básica pública es de preescolar, primaria, secundaria y bachillerato. El

profesorado pertenece a las adscripciones administrativas federal y estatal, todas y todos trabajadores sindicalizados de las secciones 8va y 42 del SNTE, respectivamente, con rango de edades de los 23 a 62 años. Se realizaron entrevistas semiestructuradas individuales de programas para docentes como la Universidad Pedagógica Nacional (UPN, UPNECH), Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado (CCHEP), Centro de Actualización del Magisterio (CAMJ) y la Normal Superior del Estado de Chihuahua (ENSECH). Los criterios de selección del profesorado entrevistado fueron: nuevo ingreso frente a grupo, nuevo ingreso directivo, nuevo ingreso otras funciones, previo a la reforma frente a grupo, anterior a la reforma directivo y previo a la reforma otras funciones. De acuerdo con su centro de trabajo, laboran en primaria (60.7%), preescolar (18.5%) y de secundaria (16.5%). Otros perfiles laborales en las Unidades de Servicio y Apoyo a la Educación Regular (USAER) (0.6%), docentes comisionados (1.4%) y de bachillerato (2.3%).

En cuanto al tipo de contrato, el profesorado de educación básica se encuentra basificados (74.4%), en la categoría “novel” (9.7%) y su permanencia depende de trámites pendientes o del cumplimiento de un determinado tiempo con clave de interinato. Un 11.4% tiene contrato indefinido y 1.4% labora bajo interinato definido y un 0.9% con una vigencia temporal. Los patrones de contrato en el magisterio juarense guardan cierto nivel de seguridad laboral. El profesorado que trabaja en la federación es el 76.1% y con el estado es 23.9% (Anexo I).

Se procesaron las entrevistas semiestructuradas con el programa Atlas TI para sistematizar la información. El procesamiento de los datos obtenidos se estructuró a partir de la definición de la precariedad laboral y se codificó (Böhm et al, 1992: 193). Después se clasifican las expresiones por unidades de significaciones o grupos de concep-

tos y códigos para analizar pasajes instructivos o que quizá puedan ser confusos. Generalmente el procedimiento descrito sirve para elaborar una comprensión más profunda de los datos recabados (Flick, 2012). Luego se agruparon los códigos para el análisis e interpretación de los datos.

En este contexto, el fin es comprender la transformación política y laboral de la relación del Estado con el Sistema Educativo Mexicano y el magisterio, como efecto de la aplicación de la Reforma. Se parte del supuesto de que la precariedad laboral del profesorado es resultado de la implantación de la Reforma y del servicio profesional docente que implica la flexibilización del trabajo, la polivalencia y multifuncionalidad en las tareas del magisterio de educación básica. El análisis parte de tres aspectos para entender la transformación de la docencia pública: a) Nuevas regulaciones y funciones del trabajo docente; b) Ingreso, permanencia y promoción en el servicio, contratación y temporalidad del trabajo docente; y c) Inestabilidad, inseguridad e insuficiencia laboral en el plan de vida.

## **Estructura capitular**

En el capítulo I se aborda la evolución del trabajo como actividad social en las últimas décadas y su transformación en el mundo occidental y latinoamericano. Enseguida se desglosan los métodos de producción taylorismo, fordismo y toyotismo, para situar teóricamente las condiciones de polivalencia que ahora ejerce el profesorado. Otro punto es la caracterización del Estado de Bienestar como un sistema político-económico de regulación social que proveyó de seguridad social y estabilidad en el empleo, su crisis y cuasi desaparición. Se expone la discusión sobre la flexibilidad, tercerización, precariedad y precarización laboral. La última, es un modelo de trabajo que contiene la sub-

contratación y flexibilización laboral. Se delibera cómo la producción industrial y el pleno empleo se reestructuran o eliminan. Para cerrar el capítulo de detalla en el proceso de precarización laboral docente y los efectos en la salud en Latinoamérica

Los antecedentes a la Reforma educativa de 2013 se presentan en el capítulo II, empezando con el nexo del neoliberalismo con la educación. En enseguida se destaca el devenir de las relaciones laborales en México, el corporativismo sindical y su declive, el periodo de estabilidad económica que permitió ciertas garantías de seguridad social, hasta llegar al gobierno neoliberal. Es esta fase, se reformó el Artículo 123 de la Constitución y se inició la flexibilización laboral. Más adelante, se detallan el papel del SNTE en las transformaciones del Sistema Educativo Mexicano (SEM), pasando por la descentralización, el Acuerdo por la Calidad Educativa, la autonomía de los centros y la influencia de organismos financieros internacionales en la política educativa. Se incluyen las primeras evaluaciones al profesorado, los programas de incentivos y la reforma a los artículos para instituir el Servicio Profesional Docente (SPD) y el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INNE). Por último, se delibera que el SPD coloca a la docencia entre la vocación y el profesionalismo.

Los hallazgos obtenidos de las entrevistas realizadas a docentes de educación básica de los subsistemas de preescolar, primaria, secundaria y bachillerato de Ciudad Juárez, se muestran en el capítulo III. Es la interpretación de las voces del profesorado en un diálogo entre la teoría y el trabajo de campo para contribuir a la reflexión respecto a las implicaciones del trabajo flexible y precario en la docencia pública. En la exposición se resalta la reciente normatividad del trabajo docente, la permanencia, la pérdida de la estabilidad laboral y los efectos en su vida, y la reconfiguración de la identidad del magisterio. Las voces

del profesorado resaltan las afectaciones, principalmente, en su estabilidad laboral y posibilidades de desarrollo profesional. Se presentan los avatares para obtener una plaza a pesar de obtener uno de los primeros lugares en las listas de prelación, la eliminación de la carrera magisterial, las dificultades para el pago, los cambios en la remuneración y reglas de jubilación. Abarca la identidad docente con el SPD y la apertura del profesiograma que identifica a la docencia pública de educación básica disminuye su rasgo de actividad intelectual debido a los modelos gerencialistas y eficientistas laborales, que aumentó las responsabilidades administrativas y burocráticas.

Con el arribo de Andrés Manuel López Obrador a la presidencia de México, se emitió la iniciativa para abrogar la Reforma de 2013. El presidente que se declaró antineoliberal y sensible a las demandas del magisterio cumplió con la promesa de campaña de eliminar el carácter la evaluación punitiva. También canceló el INEE por su misión persecutoria al profesorado. La propuesta provocó el debate, aún en ciernes, sobre la posibilidad real de derogar ambas instancias. El INEE comenzó una campaña para mantener su tarea evaluatoria, el magisterio agrupado en la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación cuestiona el lenguaje empresarial sintetizado en la excelencia y la calidad y mantener el nexo con la OCDE. Desde una postura crítica a la Reforma, se propone quitar toda evaluación estandarizada, detener la privatización de la educación, cancelar el Nuevo Modelo Educativo y que los foros y consultas sean verdaderos espacios de análisis y definición. Aspectos que se discuten en el capítulo IV.

En las conclusiones, se retoma la precariedad laboral y el balance desde la teoría y las voces docentes con la Reforma de 2013. Por el momento no hay visos para revertir de las condiciones salariales y la evaluación al desempeño, frenar la individualización de la relación laboral, la evalua-

ción descontextualizada y punitiva de ingreso, permanencia y promoción al servicio docente, así como el desdibujamiento del perfil intelectual del docente y su desarrollo personal y profesional.



## CAPÍTULO I

# La transformación del trabajo, estado de bienestar y precarización laboral y docente

---

**E**l trabajo es una actividad social que en las últimas décadas se precarizó a escala internacional y se manifiesta como la desregulación de las relaciones laborales. Algunas expresiones de esta precariedad son: la subcontratación y la pérdida de derechos como del contrato de tiempo completo; la eliminación de la seguridad social; la sobrecarga de funciones; y la realización de tareas peligrosas e insalubres. Las nuevas condiciones de trabajo se relacionan con el fin del empleo formal o pleno empleo del Estado del Bienestar, que proveía de mejores salarios, seguridad laboral, respeto a los contratos colectivos y las prestaciones ganadas como aguinaldos, bonos de producción, estímulos al desempeño y vacaciones.

Un recorrido sobre el trabajo a partir del siglo XVIII indica su rasgo de regulador social como producto de la conformación de las sociedades occidentales de la modernidad. Se trata de contextualizar cómo el trabajo asentó las bases conceptuales para entender las transformaciones contemporáneas de la docencia en México. Sin obviar que la valoración social del trabajo era una actividad de fuerza física y denigrante ajeno para los estratos de la sociedad y a la realeza o las cortes. Incluye la urbanización del trabajo, la conquista de la seguridad social e inéditos derechos laborales.

La consolidación del Estado moderno y la burguesía como su expresión política sentaron las bases para

la conformación de las ciudades como espacios de trabajo, derivada de la revolución industrial. La productividad aumentó con la tecnología y superó la manufactura artesanal (Coriat, 1982) modificando el trabajo: el ritmo, la organización de las jornadas laborales y se reglamentó de manera rigurosa. Lundgren (1992) le llama “el producto de la industrialización”, cuando deja de ser cíclico y se orienta al disciplinamiento de lo temporal; así la relación entre modos de producción y naturaleza dan lugar a la división del tiempo entre actividades de trabajo y de ocio. El tiempo deja de ser abstracto, el trabajo se hace impersonal y el cronómetro midió los tiempos para las tareas (Sennet, 2006). El modelo permaneció hasta después de la Segunda Guerra Mundial, con variaciones regionales y permitió la organización del colectivo trabajador en dos sentidos: conservar el conocimiento técnico laboral e incidir políticamente en la definición de las relaciones laborales con los sindicatos.

En este contexto, se impulsó la organización de los trabajadores para conservar el conocimiento técnico y laboral propio del oficio, quienes heredaban y reproducían sus conocimientos en los talleres anteriores al trabajo industrial. El dominio del conocimiento permitía laborar al ritmo deseado, sin interés de acumulación de capital y controlar los procesos de producción. En el mundo occidental el concepto contemporáneo de trabajo no es para la reproducción de la vida del sujeto ni para la autoproducción, sino una actividad en la esfera pública, demandada, definida y reconocida como útil para un grupo social determinado y, como tal, remunerada por ellos (Gorz, 1991). La definición de trabajo adquirió en el capitalismo fabril un significado de “(...) (*labour, arbeit, lavoro, travail*) designa en el mundo europeo, el esfuerzo de siervos y jornaleros que producen bienes de consumo o servicios necesarios para la vida, que exigían ser renovados sin dejar nunca de obtenerlos” (Gorz, 1991: 28).

No obstante, el trabajo se trocó en una forma de

regulación social que reconoció la ciudadanía laboral con base en los derechos sociales emanados de las primeras normas en la Europa del siglo XIX (Alonso, 2007). Posible por la confrontación entre trabajadores y patronos y la progresiva intervención del Estado. Atrás quedó el trabajo esclavo sin derechos o beneficios laborales, de las mujeres y los niños, generó un modelo de vinculación del trabajo con el acceso a garantías y derechos laborales, salarios y ciertas prestaciones. El desarrollo de la industrialización facilitó el disfrute de la población obrera a los progresos en la ciencia médica, la mejora de la nutrición y de la higiene, las vacunas, antibióticos, acueductos, alcantarillado y tratamiento de residuos que elevó la esperanza de vida en las urbes europeas y norteamericanas (Zamagni, 2011). Asimismo, el traslado del trabajo a la ciudad modificó el desarrollo intelectual, la educación, el tiempo libre y las relaciones familiares.

En el nuevo escenario de manufactura, en occidente se buscó incrementar la productividad con tres modelos: Taylorismo, Fordismo-posfordismo y toyotismo, surgidos en Estados Unidos y Japón. Las crisis productivas cíclicas obligaron a la reestructuración, modificación y adaptación de las relaciones sociales de producción. La racionalidad económica del Taylorismo y el Fordismo fue la masificación de la producción, pagar salarios suficientes para promover el consumo y el Estado como protector de los intereses laborales del colectivo trabajador.

## **Taylorismo, Fordismo y Toyotismo**

Al final del siglo XIX, las oleadas migratorias fueron una fuente para la constitución de la fuerza laboral, con agricultores sin especialización ni conocimiento de trabajo industrial que fueron el referente para la teoría y práctica

de la producción taylorista y dividió el trabajo en manual e intelectual, o concreto y abstracto (Coriat, 1982). El manejo científico de esta producción instituyó la organización laboral del capitalismo. Consistió en la instalación de la cadena de montaje con operarios estáticos y la línea de producción determina el tiempo y ritmo de la cadena para cada tarea, con inversiones para estandarizar al personal reclutado, pero redujo los costes unitarios de producción (Zamagni, 2011). Hizo posible la masificación del trabajo no especializado, con obreros no organizados y privados de capacidad para defender el valor de su fuerza de trabajo.

Alonso (2007) afirma que los principios del taylorismo se sustentan en el supuesto de ruptura con el modelo precapitalista estadounidense, dividiendo las responsabilidades de la producción: la ejecución es del colectivo obrero; y la planeación y programación la realizan los administradores científicos. Se creó la ingeniería industrial que calculó el tiempo invertido del operario para efectuar determinada tarea, luego se estandarizó y se diseñó el método apropiado y las herramientas. El modelo también generó una burocracia administrativa industrial y especialistas de las actividades de planeación, programación y el control de la calidad de producción. Como modelo de racionalización del trabajo, la propuesta de Taylor exige la estandarización de las máquinas, productos y operarios (Gorz, 1991).

En resumen, la estrategia taylorista se basa en cuatro principios básicos: 1) un modelo científico para la ejecución de las tareas de trabajo eliminado la empiria del obrero; 2) mejorar científicamente la selección, preparación, adiestramiento y formación del colectivo obrero; 3) colaboración entre trabajadores y planeadores para asegurar que las tareas se realizan de acuerdo con la planeación; y 4) separación de responsabilidades entre la administración y los operarios (Taylor, 1988). La personalidad del colectivo obrero se aísla del trabajo para que pueda racionalizarse y

que cualquiera ejecute cualquier tarea (Weber, 2007).

Después, Henry Ford retomó los principios de la cadena de montaje de producción de los principios Tayloristas, se le denominó Fordismo y se originó en los Estados Unidos a inicios del siglo XX. El Fordismo divide las tareas de producción en procedimientos estandarizados y simples para eliminar variaciones en el proceso de manufactura, reduce los costos, especializa las tareas en la línea de ensamble e incrementa el rendimiento eliminando al personal calificado con la mecanización del proceso. En el aspecto salarial se implantó el 5 dollar a day wage para estimular el rendimiento de la producción en línea y mejorar el consumo del trabajador de los bienes que elaboraba (Sennett, 2000). Según Worstall (2012) el 5 dollar a *day wage* no era humanismo industrial de Ford, sino para evadir los costos por la rotación, ahorrar en la contratación y capacitación de nuevos operarios y reducir los tiempos muertos en la línea de producción<sup>1</sup>. El fin era generar trabajadores sobrios, puntuales y diligentes.

El Fordismo consolidó la americanización del empleo bien remunerado y su personal debía evitar las enfermedades sociales de la época como el juego, apuestas y alcoholismo; debían aprender inglés y en el caso de los migrantes cumplir con el programa de “americanización”<sup>2</sup>. Las mujeres en el fordismo no eran elegibles para estos bonos a menos que fueran solteras y encargadas de familia (Worstall, 2012). Ford integró el proceso de manufactura en un solo sitio en que cada operario haga una tarea única

---

<sup>1</sup> Este salario equivalía a 120 dólares diarios en 1997 (Sennett, 2000: 40).

<sup>2</sup> La Socialization Organization, The League of Social Service de 1899, la YMCA, y la Immigration Commission 1911, fueron creados para acompañar el acondicionamiento industrial del fordismo, con la idea de prestar apoyo y motivación para la disminución en el consumo del alcohol y las consecuentes ausencias en el trabajo.

y repetitiva hasta su terminación final (Alonso, 2007). El Fordismo se amplió más allá del mundo laboral, se adentró en social y, en lo económico, la corriente keynesiana y el Estado de Bienestar (EB).

Más adelante surgió el Postfordismo con la especialización flexible del operario y el tránsito del capitalismo monopólico o paraestatal, a la competencia privada y desregulación de la economía de Estado. Este enfoque utilizó la automatización programable para flexibilizar la maquinaria especializada y manufacturar productos variados. El control del gerencialismo científico y la disciplina del cronómetro en la fábrica se mantuvieron. El Fordismo representó un crecimiento económico significativo para la industria occidental, aunque su estructura de acumulación fue obstáculo para la rentabilidad del capital, porque el aumento de salarios y prestaciones del EB para los Estados representó endeudamiento constante para solventar los costos del trabajo: seguridad social, protección laboral, prestaciones, entre otros. La caída del fordismo se relacionará indirectamente con la llegada del neoliberalismo económico. Para Coriat (2005), similar a la Revolución industrial que despojó al obrero del control del trabajo, el neoliberalismo quitó al trabajador la seguridad social del empleo durante el fordismo.

Por otro lado, el toyotismo es un modelo de manufactura con prácticas flexibles de trabajo, sindicalismo de empresa y desregulación los derechos laborales que se originó en Japón, diseñado por Ohno ingeniero de Toyota. Consiste en la producción en pequeña escala, la productividad se incentiva involucrando a los empleados en el logro de objetivos y de calidad de la empresa (Álvarez, 2012) para adaptarse a los cambios del mercado internacional (Coriat, 2006). Es un sistema de racionalización del espacio industrial, con producción no rígida, con la filosofía productiva del *just in time* que manufactura sólo lo indispensable en de-

terminado momento y en la cantidad necesaria, eliminando el desperdicio de tiempo, piezas y mano de obra. La calidad del producto elaborado depende de las necesidades del cliente a diferencia del fordismo (Coriat, 2006)<sup>3</sup>. La flexibilidad toyotista maximiza las ganancias.

El Jidoka es el dispositivo técnico del toyotismo que operacionaliza el funcionamiento del just in time al descartar los defectos y desperdicios de la producción detectados en el proceso de ensamble: funcionamiento de equipos, retrasos productivos o individuales y problemas en el cumplimiento de la calidad (Álvarez, 2012). La adaptación del operario a la flexibilidad del modelo Toyotista se basa en la capacitación constante, la rotación de actividades y tareas para que conozca más la cadena de producción y adquiera conocimientos prácticos y habilidades en diferentes máquinas y procesos (Coriat, 2005). La polivalencia productiva y el aporte del conocimiento empírico al proceso, es una creación del toyotismo para mejorar la calidad del producto técnico. El operario polivalente reduce costos y aumenta la cantidad de trabajo, puede ejecutar distintas funciones de acuerdo con las necesidades de ensamble y ahorra puestos de trabajo porque realiza funciones organizacionales y técnicas.

En cuanto a la relación trabajo-salario, el pago en el sistema toyotista depende de las evaluaciones en periodos formativos, la capacidad de síntesis y aplicación de lo aprendido y la antigüedad. Por tanto, no existe un salario homogéneo sino individualizado, el incremento salarial se plantea a largo plazo debido a los ítems a evaluar y afecta al trabajador en su poder adquisitivo. El empleo de por vida, fijo o plaza base con nombramiento definitivo ya no dependen del potencial del trabajador, sino de los modos

<sup>3</sup> Ford señalaba “los clientes tendrán el modelo T del color que quieran, siempre y cuando sea negro” (Coriat, 2005).

de calificación y conocimientos prácticos, de fijación y establecimiento del salario (Coriat, 2006)<sup>4</sup>.

Con el Toyotismo, modelo vigente de organización del trabajo, el mercado laboral experimenta descensos de empleos estables y aumenta la aparición del trabajo eventual, el subempleo y la pérdida de la protección social. Este es el panorama previo a la precariedad laboral a partir de las políticas del Estado de Bienestar y del Estado de Bienestar Keynesiano que permitieron la consolidación de empleos plenos con prestaciones laborales que consolidaron la protección social al colectivo trabajador.

## **El Estado de Bienestar y las políticas de derechos laborales**

El EB fue una estrategia pacificadora que se consolidó al final la Segunda Guerra Mundial y sirvió a las democracias capitalistas para reconfigurar el mundo de las políticas públicas y su relación con el trabajo. Logró contener el conflicto de clase, pero generó nuevas contradicciones con el pleno empleo. Surgió en el marco de las crisis de la sociedad capitalista y por las luchas de clase y ciudadanas de la primera mitad del siglo XX, en un entorno de crisis de los modelos clásicos de administración del trabajo, sobre todo del Fordismo como modelo cuasi universal. Según Costante (2005), el EB apareció en Alemania con las políticas de Von Bismarck (1815-1898) para mitigar las crueldades del capitalismo germano con leyes que garantizaron protección básica con seguros en previsión de accidentes, enfermedades, ancianidad e invalidez. Fue el origen al EB prekeynesiano

---

<sup>4</sup> En la actualidad, para la Unesco el empleo es fluctuante porque depende de las competencias congruentes con el avance tecnológico, como las aplicaciones informáticas, los procesos de calidad total, el trabajo simbólico, de pensamiento sistémico y capacidad de trabajar en equipo (Silva, 2018).

rompiendo la idea benefactora que legitimaba la estigmatización de grupos sociales, por ejemplo, la Ley de Pobres en Inglaterra con Isabel I que desde la iglesia ayudaban los grupos privilegiados a los desposeídos. El seguro social del EB de Bismarck supone la existencia del trabajador como asalariado dependiente de una actividad laboral temporal o fija. Medidas similares fueron establecidas en Austria, Hungría y Gran Bretaña.

Para Costante (2005) el EB estabilizó y ayudó al crecimiento de la economía eludiendo las recesiones financieras mediante el suministro de asistencia y apoyo a la ciudadanía marginada, la inclusión de los sindicatos en la negociación de prestaciones y en la definición de los planes públicos. También, el EB concilió la democracia y la economía de mercado, reguló los extremos de la derecha profascista y la izquierda socialista, expandió derechos sociales y proveyó de niveles de vida mínimos. A finales del siglo XIX y principios del XX, el EB se desarrolló en un contexto de sindicalismo gremial ligado a la socialdemocracia, la Primera Guerra Mundial y la Revolución Rusa. Esto obligó al EB a otorgar de pensiones de vejez, subsidios de desempleo, salarios mínimos, fomentar la organización sindical moderada, entre otros, para evitar brotes de rebelión en los países capitalistas. Pero no existe un modelo único que trascienda al tiempo y espacio para ubicar el origen del EB, pero sí es posible identificar cómo fue mutando la cuestión social junto con las fuerzas productivas, las relaciones de poder y la autonomía entre intereses capitalistas y trabajadores.

El modelo de EB sueco, para Galbraith (2004), fue el mejor del periodo porque el Estado reguló la economía, desarrolló la seguridad social en la agricultura, se crearon cooperativas agrarias y de consumo. La idea central de este modelo fue: en épocas sin crisis, los presupuestos del Estado debían mantenerse equilibrados, mientras que en caso de crisis era conveniente el desequilibrio del presupuesto

del Estado para utilizar el excedente de los gastos sobre los ingresos en mantener la demanda de productos y el empleo. En Estados Unidos el Plan Wisconsin se diseñó con la Ley de Administración Pública del Estado, después de la crisis de 1929, que puede considerarse el primero realizado por economistas y políticos (Costante, 2005). Era un plan progresista que controló las tarifas de los servicios públicos, los límites crediticios, la política de apoyo al sindicalismo, impuestos sobre la renta y un sistema estatal de apoyo al desempleo, que después se denominaría Welfare<sup>5</sup>.

Los EB iniciales se consolidaron en el periodo de 1914 a 1930 de las políticas de seguridad social, como subsidios por accidentes laborales, enfermedad, vejez, control de precios en los productos de consumo básico, y subsidios a la educación y la salud. En México la Constitución Mexicana de 1917 plasmó los derechos de la población y la obligación del Estado para proveerlos. No obstante, los EB originales no superaron las contradicciones de las relaciones laborales y productivas, ni la lucha entre la acumulación de capital y los derechos sociales. Para Bobbit (2002) estos EB operaron como un bonapartismo de un Estado Burgués que concede prerrogativas compensatorias sin un cambio real.

---

<sup>5</sup> Se define generalmente a lo que en español se conoce como Estado de Bienestar. La Enciclopedia Británica lo concibe como una política social con diversos programas gubernamentales diseñados para proteger a los ciudadanos de los riesgos económicos y las inseguridades de la vida. Los tipos más comunes de programas proporcionan beneficios a los ancianos o jubilados, a los enfermos o inválidos, a los sobrevivientes dependientes, a las madres, a los desempleados, a los lesionados en el trabajo y a las familias. Los métodos de financiación y administración y el alcance de la cobertura y las prestaciones varían mucho de un país a otro (Encyclopædia Britannica, 2018).

## El Estado de Bienestar Keynesiano

El Estado de Bienestar Keynesiano (EBK) se desarrolló de principios de 1920 hasta la década de los setenta del Siglo XX. El EBK realizó los cambios en los métodos de producción y la modificación de los costos de explotación. La crisis de 1929 significó la reformulación del EB respecto al modelo de acumulación capitalista, aunado a la crisis del fordismo y sus costos sociales de producción. A partir de las ideas de Keynes sobre economía y a Beveridge en lo social, la teoría Keynesiana se desarrolló en un contexto de bajo rendimiento de la producción en los países industrializados y desocupación aproximada de 30 millones para 1932 (Constante, 2005). Para Keynes la causa de la crisis fue la insuficiencia de la demanda efectiva, el consumo y la carencia en las inversiones como causa del proceso de crisis del EB. Para solucionar el problema se planteó la activación de la demanda de bienes, la gente debía ser empleada y ser pagada por ello; el Estado debería de intervenir en la producción como un agente económico regulando salarios y prestaciones sociales del trabajador; además, generar inversión y consumo con el gasto público y la determinación de las tasas de interés.

EL EBK al igual que el fordismo, mantienen la idea de que las condiciones de vida del trabajador se articulan con los procesos productivos y el consumo del bien producido con buenos salarios. En este sentido, las políticas keynesianas son económicamente expansivas, porque buscan el crecimiento productivo y social creando empresas públicas en comunicaciones, en la minería y/o siderurgia, el comercio naval y las obras públicas de infraestructura. Son redistributivas mediante las vacaciones, el salario mínimo, la jubilación y pensiones, la normatividad de la jornada laboral y con políticas fiscales en favor del empleado y patrones. Pero la propiedad privada de los medios de producción permanece.

## **La crisis de los Estados del Bienestar**

El objetivo central de los Estados del Bienestar fue la regulación social con el trabajo y los derechos laborales que logró estabilidad con escasas luchas obrero-patronales y entre ciudadanos pobres y ricos de los países industrializados, desde la tercera década del siglo XX. El EB como garante de la seguridad social entró en crisis cuando no pudo solventar la expansión de la productividad, la producción y los beneficios de la industrialización de las economías capitalistas. Para Inza (2006) la crisis del EB deviene de la sobrecarga del Estado que empezó la globalización de la economía a mediados de los setenta y se consolidó en los ochenta a nivel mundial. El bienestar material del modelo keynesiano que protegía a la ciudadanía de los vaivenes del mercado, se consideró un Estado paternalista. El declive del EB se agudizó con las recesiones económicas europeas y norteamericanas en la década de los setenta del siglo XX, derivadas por el aumento de precio del petróleo a nivel mundial. Esto incrementó la inflación y el abandono de la política benefactora para pasar a las privatizaciones de los servicios públicos y empresas del Estado, entre otros, telecomunicaciones, infraestructura, industria, agricultura.

Las postrimerías del keynesianismo trajeron el detrimento de la protección social, laboral y social y el sometimiento de los Estados a los requerimientos económicos sobre los intereses de desarrollo nacional. Yeates (2001) denomina a esta situación la convergencia del bienestar de los Estados que adoptan políticas económicas contrarias a la redistribución por la desregulación, privatización y residualización económica. Las medidas de intervención del EBK fueron insuficientes para estabilizar el modelo económico frente al endeudamiento del Estado. Empresarios y trabajadores no previeron que el nivel de demanda sobrepasaría a la capacidad de financiar la seguridad social,

sin las bases económicas industriales y petroleras del EBK. Entonces llegó el neoliberalismo económico modificando las estructuras estatales, laborales, de producción y de mercado.

Otro elemento, de acuerdo con Rifkin (1995), fue la automatización de la producción derivada del avance tecnológico que disminuyó los costes de producción con el ahorro de mano de obra. Surgió la noción de la inmaterialidad del trabajo en el marco neoliberal, porque el operario ya no es parte fundamental de la cadena de montaje debido a que lo sustituyen con máquinas más sofisticadas y robots. Las críticas al EBK realizadas por neoliberales se enfocan al crecimiento descontrolado de las prestaciones a la ciudadanía que provocó su propia inviabilidad. Para los neomarxistas, el EB es una forma de manipulación y consuelo de los colectivos explotados en el proceso de producción capitalista de acumulación económica y matizado con gastos sociales. Además, la burocratización ralentizó el funcionamiento del EBK y la gestión del Estado (Uroz, 2010).

En suma, la crisis y posterior desaparición del EBK sucedió por la depresión económica inglesa de los treinta (Uroz, 2010), la rigidez de la teoría keynesiana respecto a los salarios y la economía, que, según Pigou (1945), el incremento de la ocupación no fue similar al aumento del ingreso en todas las ramas de la industria ni en relación con la demanda económica y política. Asimismo, porque el mercado de trabajo está segmentado por las diferencias de cualificación, experiencia y aptitudes personales, más la restringida movilidad laboral entre y dentro de las industrias. En este escenario, el toyotismo representará la antítesis de lo que creó el EB, es afín a la instauración del trabajo precario en la sociedad industrial occidental.

## **Apuntes sobre la desaparición del EB y el EBK.**

A mediados de los setenta y la primera mitad de los ochenta, el neoliberalismo económico comenzó a eliminar la seguridad social que garantizaron el EB y el EBK al colectivo trabajador, con el argumento de reducir los déficits y deuda generados por esta política y el pago del aparato administrativo del gobierno. El mercado se convirtió en el regulador de la vida laboral, económica y social que había sido protegida por el EB. Midgley (2001) señala que el EB se sostuvo sobre una paradoja: los gastos sociales redistributivos impiden el desarrollo económico y, por tanto, éstos deben recortarse para impulsar el crecimiento económico. Y se pasó de un modelo público universalista como un derecho general, a uno residual (Pierson, 1998).

Según Hirsch (1996), las elites elaboraron programas en función del mercado y alianzas con el capital internacional sin notables reformas en la economía. El desplazamiento del EB para el desarrollo capitalista generó la reprivatización de sectores estratégicos de las economías nacionales y de las instituciones de seguridad social. La caída del EB y el ascenso del neoliberalismo, generó propuestas intermedias como de Giddens (2001), la Tercera Vía con una mezcla de las virtudes de la redistribución y seguridad socialdemócrata, más la competitividad y generación de riqueza neoliberal, con mayor presencia del sector terciario en la provisión de servicios de bienestar y la distribución apoyada por la sociedad civil, sin que los derechos sean exigencias incondicionales.

Bobbitt evalúa el éxito económico por la habilidad de la sociedad para asegurarse mejores beneficios y el Estado es proveedor y/o redistribuidor mínimo, porque el aumento del bienestar implica incremento del déficit presupuestal y “obliga al abandono progresivo del objetivo de gobierno de mejorar el bienestar de los ciudadanos” (2002:

222). Jessop (1994) habla del régimen postnacional que promueve la innovación organizacional y de mercado para vigorizar la competitividad de las economías nacionales. La ruptura con el EBK radica en que el pleno empleo doméstico se abre a la competitividad internacional y los derechos y protección del bienestar redistributivo pasan a segundo plano en la política social. El *workfare* subordina las políticas sociales a las necesidades de las demandas económicas y los derechos y prestaciones dependen de la negociación con las industrias. A diferencia del EBK que trataba de conceder más derechos a la ciudadanía, el mercado de trabajo, la educación y la preparación formativa.

### **La precariedad laboral y los modelos de trabajo flexibles y tercerizados**

En los ochenta se manifestaron importantes transformaciones de la seguridad social y la estabilidad del empleo vinculados a los EB y se encumbró el trabajo precario. La literatura sobre estudios del trabajo indica que flexibilidad, tercerización, precariedad y precarización se utilizan como sinónimos para describir el empleo sin beneficios sociales. Pero cada uno implica momentos y situaciones específicas. Por tanto, la tercerización laboral se refiere a la subcontratación y la flexibilización. Al modelo de la ciudadanía laboral fordista (Alonso, 2007) lo sustituyó la flexibilidad de la gestión de la fuerza de trabajo y las políticas de seguridad social dependió de la rentabilidad financiera y económica.

La flexibilidad del empleo, según Castel (1997), significa la pérdida del vínculo duradero del individuo con las actividades, el ajuste a una tarea, la polivalencia y la disponibilidad total del empleado para responder a las fluctuaciones de la demanda, como en el toyotismo. La flexibilidad apunta a eliminar al trabajador que envejece con

su empleo y no puede reciclarse en otras tareas o funciones provisorias. Este modelo prefiere a los jóvenes, a quienes somete a prueba, pasantías o contratos temporales, y modifica constantemente la mano de obra y produce una empleabilidad flexible que elimina la norma regulada y colectiva del empleo (Alonso, 2004).

Respecto a la tercerización laboral, a escala mundial se buscó incrementar la eficiencia en la producción y la competitividad nacional, regional o local. Pero también afectó las condiciones de trabajo y los niveles de vida del colectivo empleado. En América Latina la terciarización proviene de la dinámica empresarial (Basualdo, Esponda, Morales, 2014) y representa la corrosión del carácter laboral, porque el colectivo trabajador pierde confianza para desarrollar un proyecto de vida asociado a un empleo seguro y a largo plazo (Sennett, 2000). La terciarización se apoya en la innovación técnica y la minimización de costos de almacenamiento de existencias que supera el fordismo y postfordismo; es el esplendor del trabajo inestable, con un mercado generador de riesgos sociales debido a los cambios permanentes en la ocupación y las condiciones y contractuales (Alonso, 2004). En este panorama el individuo debe saber internalizar y gestionar por sí mismo su disponibilidad y adaptabilidad a las exigencias fluctuantes del mundo del trabajo (Castel, 1997; Bauman, 2004).

Echeverría (2010) identifica cuatro factores para explicar la lógica empresarial en los procesos de tercerización: 1) el cambio de modelo técnico-productivo de la producción estandarizada a la flexible; 2) las transformaciones en la organización económica de las empresas; 3) la desregulación de las relaciones de trabajo; y 4) la progresiva desarticulación de los sindicatos. El ámbito de la tercerización laboral abarca actividades simples como la recolección de basura, la limpieza de edificios o la manufactura, hasta actividades estratégicas como la atención al cliente o la en-

señanza. En todas, disminuyen los costos productivos por la subcontratación (Basualdo, Esponda, Morales, 2014).

La precariedad laboral deriva del neoliberalismo e inicia con la desregulación de las relaciones de trabajo. Otro efecto es el aumento del empleo formal, definido como “no estar reconocidos dentro de los marcos jurídicos reglamentarios y por tener como trabajadores o empresarios, un alto nivel de vulnerabilidad” (OIT, 2002: 7-8). Atrás quedó el empleo formal o pleno empleo del EB, la anulación de contratos de tiempo completo, prestaciones como aguinaldos y seguridad social, que guiaba las relaciones obrero-patronales en políticas socioeconómicas Keynesianas que ofrecían movilidad social y ascenso laboral.

Finalmente, Standing (2011) construyó el concepto Precariado como una clase social emergente producto del trabajo inestable, que no goza de las condiciones mínimas de seguridad y se pierde la garantía de los servicios sociales. Aspectos encontrados en las biografías y trayectorias laborales de la docencia pública mexicana para el desarrollo profesional y laboral.

## **La precarización, intensificación laboral y salud en la docencia**

En Latinoamérica los estudios sobre la precarización de la docencia encontraron flexibilidad, evaluaciones constantes, intensificación de actividades, subcontratación, devaluación del trabajo y desprofesionalización del profesorado. Asimismo, afectaciones en la salud. En Chile Santibañez & Muñoz (2017) y Sisto & Fardella (2011) indican que las reformas en la enseñanza pública afectaron la estabilidad laboral, la homogeneidad del salario y se demeritó la experiencia y la antigüedad. Coinciden con Fardella (2013) en que la gestión empresarial apunta a la eficiencia y con eva-

luaciones permanentes la administración controla el quehacer del profesorado para remunerarlo según estándares de calidad y productividad. Es una política meritocrática de evaluación con incentivos económicos individuales que desarticulan la docencia como actividad gremial y las equipara al empleo privado (Acuña, 2015).

Sánchez y Corte (2012) consideran que las evaluaciones con estímulos monetarios derivan de los recortes al presupuesto educativo, en consecuencia, se diferencian los salarios y se prescinde a parte del profesorado de la remuneración. En México la exclusión se manifiesta en la Carrera magisterial y en la práctica sirve para justificar la contención salarial y deshomologación de ingresos a contrapelo de la homogeneidad del Estado de Bienestar. También cuestionan que un examen avale la competitividad docente y que la evaluación identifique la eficiencia de la docencia y justifique la permanencia del profesorado en su plaza. Sánchez (2018) asevera que en Argentina, Brasil y México la evaluación al desempeño con incentivos tuvo efectos negativos.

Respecto a la intensificación del trabajo se diversifican las funciones del docente, la planeación de clases y elaboración de material didáctico y la capacitación fuera de horario. Otras faenas recopiladas por Sánchez (2018) y Sánchez & Corte (2012) son avisar cuando un estudiante tiene más de cinco faltas, más tiempo de clase, participar en el proyecto pedagógico y en la asignación de becas de estudio. Sostienen que la ampliación del tiempo de trabajo no generó mejores retribuciones o compensaciones, sino insatisfacción y tensión en el profesorado; asimismo la búsqueda de otro empleo. Agregan que la intensificación es un proceso de racionalización y control de la enseñanza que degrada al magisterio en su condición profesional y social.

Ahora la figura del docente de la administración gerencial es de trabajador competente, flexible y multica-

lificado, que ejecuta un currículo regulado por el mercado, recompensado por el rendimiento del estudiantado y legitimado por su eficacia y eficiencia (Lawn & Ozga, 2004). A pesar de sus virtudes, por la flexibilidad impuesta de las reformas educativas se precariza el trabajo (Andrade, 2008). En México el estatus laboral del profesorado nuevo recibe menos percepciones y contratos sin prestaciones que los antiguos docentes (Sánchez & Corte, 2012). Así, precarizar el trabajo significa pérdida de garantías socioeconómicas para una vida digna, la inestabilidad del empleo y la flexibilización de las relaciones laborales, hechos que generan la exclusión social.

Finalmente, en referencia a la salud, Robalino & Kórner (2005) aseveran que en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay, existe una sobrecarga de actividades como: vigilar a los niños, revisar de exámenes, capturar calificaciones y múltiples comisiones. Además, la inestabilidad laboral y la reducción del monto de la jubilación, ha causado en el profesorado: disfonía, várices, dolores lumbares, fatiga, estrés, depresión, neurosis, gastritis, úlceras, colon irritable y cansancio crónico. Esto en el contexto de las políticas neoliberales en la educación que pagan un sueldo precario y las constantes evaluaciones colocan al magisterio en un ambiente de incertidumbre, presión y malestar para ejercer la enseñanza. Situaciones generadas en el marco de las llamadas políticas neoliberales.



# **Neoliberalismo, corporativismo sindical, reforma al Artículo 123 y modificaciones laborales de la docencia**

---

### **El Neoliberalismo y Educación**

Para Fridman (2019), el uso excesivo del término neoliberal desdibuja su especificidad y se vuelve polisémico. Desde una mirada crítica se objeta al libre mercado. En su recorrido, Fridman citando a Lerner, sugiere que el neoliberalismo es una política surgida en los años setenta del siglo XX para disminuir la intervención del Estado en la economía. Los signos son desregular los mercados, la austeridad fiscal y la privatización de los servicios públicos. Igualmente, es una ideología que promueve el individualismo como capital humano y el libre mercado como forma de gobierno. Enfatiza la autonomía de las personas que rige sus decisiones desde una racionalidad técnica. Los recortes de presupuesto se usan para estimular el crecimiento económico (Midgley, 2001), pues se considera que el gasto público no es inversión y debe usarse para financiar a las empresas.

El neoliberalismo es una ruptura con las políticas de Keynes que basaba el mantenimiento del crecimiento económico a través del incremento del gasto público y la baja de tasas de interés. Atribuye la inflación al exceso de circulante y a los gastos desmesurados del Estado financiados con crédito bancario. Sus principales premisas son, entre otras: la libertad entendida con relación a la economía y al mercado señala que el capital y el trabajo deben moverse

sin que el Estado lo reglamente; la desigualdad es propia de la libertad y condición para la eficiencia; la flexibilidad en lo laboral y lo social, son expresiones naturales de la libertad (Guimaraes, 1991). Otros hechos son la desreglamentación de los mercados monetario y financiero que provocó prácticas especulativas del capital. Por otro lado, se impulsa la inversión extranjera, la liberalización comercial, se abate el proteccionismo, se privatizan los fondos de retiro y se impulsa el trabajo informal. Por tanto, el crecimiento económico es posible si el Estado permite que la iniciativa privada, las decisiones de las políticas económicas, del mercado y la persona actúen con mínimas regulaciones.

En México las políticas neoliberales empezaron en los ochenta del Siglo XX, en el marco de la apertura comercial y de innovación tecnológica. En lo educativo el gobierno de Miguel de la Madrid (1982-1988) se orientó a vincular el currículo con las demandas del sector productivo y el perfil de egreso privilegió la formación técnica. Con la entrada del Tratado de Libre Comercio que México firmó con Estados Unidos y Canadá en 1992, la educación se incluyó en las negociaciones de la Organización Mundial de Comercio para propiciar la inversión extranjera y la movilidad estudiantil. La educación empezó a perder su carácter de un derecho para transitar a un servicio, similar a los financieros o turísticos. La educación superior se concibió para capacitar y reciclar la mano de obra, ofertar servicios en colaboración con las empresas y formar profesionales emprendedores para crear sus propios negocios. Asimismo, se crearon exámenes de ingreso diseñados por una asociación civil que paga el sustentante, se quitó poder al sindicato universitario, el profesorado perdió poder adquisitivo y se creó la evaluación al desempeño de su productividad académica para obtener una remuneración extra (Silva, 2011).

En este contexto, el neoliberalismo se entiende como un sistema económico con el mercado como referente

para las reforma laborales, educativas y sociales. Su premisa es que el recorte de los presupuestos públicos sirve para impulsar el crecimiento económico. En lo laboral disminuyó la seguridad social del colectivo obrero ganada en el periodo del Estado de Bienestar. La educación se convirtió en un servicio accesible a quien pueda pagarlo, el bachillerato y la educación superior adaptaron sus currículos para formar recursos humanos según la demanda tecnológica. En suma, los ejes principales de las reformas neoliberales son: privatización, desregulación y reducción del gasto social.<sup>71</sup> Elementos presentes en el marco la Reforma educativa de 2013 promovida por Enrique Peña Nieto.

### **Corporativismo sindical y su apoyo al crecimiento industrial**

Para comprender la Reforma Educativa de 2013, conviene remitirse a las relaciones laborales entre el Estado, el corporativismo sindical y el magisterio, para entender la configuración de un Estado con visos de bienestar en un marco de estabilidad económica, hasta arribar a las modificaciones del Artículo 123. En el recorrido se cruza la descentralización educativa, los prolegómenos de la evaluación docente y la alternancia en la presidencia del presente siglo. Un actor fundamental fue el SNTE, sindicato con más agremiados en América Latina que intervino en la educación pública de México, desde el manejo y gestión de las condiciones de trabajo, hasta en el diseño de planes y programas de estudios. El poder del SNTE decayó con el regreso del PRI al

<sup>71</sup> La definición del neoliberalismo se enfoca en la privatización de la seguridad social y de la educación. No se aborda la noción de financiación neoliberal, pues, de acuerdo con Caputo (2010) las empresas de bienes y servicios de equipo y alta tecnología alcanzaron altas tasas de ganancia que dejaron de ser clientes del sistema financiero. Además, la baja de las tasas de interés en los países desarrollados liberalizó el capital productivo del financiero.

gobierno en 2012 y se conformó el escenario para la precarización del trabajo docente de la educación básica pública.<sup>8</sup>

El análisis para este periodo se apoya en la Nueva Gestión Pública (NGP). Es un modelo de administración que impulsa la transformación del ámbito público. Promueve el abandono de las lentas estructuras burocráticas en favor de la gestión de la empresa privada y como referente de éxito las lógicas de mercado (Hood, 1991). El modelo busca reducir el papel del Estado, a través de la descentralización y la participación de empresarios en la provisión de servicios públicos. Esto se concreta con los sistemas de medición del desempeño según estándares y resultados, ligados a incentivos económicos individuales para los trabajadores del Estado.

Así, las relaciones laborales en México se regularon con la estructura corporativa conformada en el gobierno de Lázaro Cárdenas (1934-1940). Los acuerdos entre sindicatos, empleadores y el Estado colaboraron para apuntalar la industrialización del país. Respecto al sindicalismo, el corporativismo legitimó las políticas públicas del Estado paternalista, compartieron los intereses del gobierno y éste fue omiso ante la falta de democracia interna y el manejo de los recursos (Sánchez, 2012). Se consolidaron los líderes

---

<sup>8</sup> Después de una relación de relativa cercanía y apoyo mutuo con el gobierno de Felipe Calderón Hinojosa (2006-2012), la dirigencia del SNTE encabezada por Elba Esther Gordillo vio en el Pacto por México y en una reforma educativa acordada, no con el sindicato sino con los gobiernos estatales y los partidos de oposición, un desafío a la hegemonía impuesta por el sindicato en el manejo de las relaciones entre el gobierno y el magisterio. Al aprobarse la reforma la separación entre el SNTE, su dirigencia y el gobierno de Enrique Peña Nieto era clara: “no estamos en venta, estamos en pie de lucha por las demandas del magisterio” (Poy, 2012), declaró Gordillo sobre la Reforma del 26 de febrero de 2013. Las acciones de la dirigencia SNTE, verían mermado el poder hasta entonces acuñado, el día que se publicó el decreto de las reformas Elba Esther Gordillo fue detenida por agentes de la Procuraduría General de la República. Con estas acciones el gobierno de Peña Nieto frenó a la dirigencia del SNTE.

sindicales vitalicios quienes ocupan, hasta la fecha, puestos políticos o gubernamentales. El sindicalismo corporativo de la Confederación de Trabajadores de México empezó con el gobierno de Cárdenas y continuó con el arribo del neoliberalismo con Miguel de la Madrid (1982-1988).

Esta relación corporativa: “Contribuyó a la relativa estabilidad de México (...) facilitó la creación de varias instituciones destinadas al mejoramiento y bienestar de la clase trabajadora mexicana: cuidado de la salud, pensiones y vivienda, entre otros beneficios sociales” (Zepeda, 2014: 51). El Estado desarrolló una política social-benefactora con los principales derechos consagrados en la constitución de 1917: salud, educación y seguridad social. El Estado vinculó estos derechos a la clase trabajadora con el impulso del empleo formal. Moreno et al., (2004) consideran que el modelo benefactor mexicano fue normativo o prescriptivo, sin especialización de planeación, presupuestación y gestión. El Estado adoptó una política coincidente con el *Welfare state* occidental, como la seguridad social de la ciudadanía laboral para proteger al trabajador, así nacieron: el Instituto Mexicano del Seguro Social, el Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE), la Secretaría de Salubridad y Asistencia, el Instituto Nacional de Protección a la Infancia y la Secretaría de Educación Pública (SEP) para garantizar el acceso universal a la escuela.

El aparato de bienestar mexicano se gestó entre 1940 y 1970, en un marco internacional favorable para el desarrollo de la industria de exportación primaria, en gran medida por la participación de Estados Unidos en la guerra y la necesidad de productos que México proveyó. La devaluación del peso mexicano de \$8.65 a \$12.50 en 1954 ayudó a evitar las salidas de capital (Chávez, 2010). Para 1959 el modelo de sustitución de importaciones se fundamentó en el programa económico del Fondo Monetario Internacional, en el que se postuló:

“La libre convertibilidad del peso, abatir el déficit fiscal, reducir gasto presupuestal, mejorar la financiación de Petróleos Mexicanos (PEMEX) y de la Compañía Exportadora e Importadora Mexicana; además, incrementar los ingresos públicos elevando precios oficiales e impuestos y la mejora de la administración tributaria. Se elevaron impuestos sobre ingresos mercantiles y se generalizó el cobro del Impuesto Sobre la Renta (ISR). Finalmente, se establecieron mecanismos para establecer y controlar un límite preciso al saldo total de crédito del Banco de México y se controló la operación de bancos gubernamentales” (Chávez, 2010: 34-35).

Estas acciones permitieron que la economía mexicana creciera hasta finales de 1964 facilitando la instalación de plantas armadoras de automóviles, metalurgia y de maquinaria y herramientas. Pero la inflación creció proporcionalmente y frenó la expansión económica entre 1969 y 1970 (Chávez, 2010). Según Ramírez (1980) la sustitución de importaciones no logró disminuir la dependencia externa de la industria mexicana, sólo incrementó la exportación de manufacturas, los productos agrícolas y minerales disminuyeron. El autor agrupa la evolución de la sustitución de importaciones en tres fases de crecimiento: 1) con inflación (1940-1956); 2) con estabilidad (1957-1970); y 3) de menor crecimiento con inflación (1971-1976). En síntesis, en estos periodos México pasó de la estabilidad del tipo de cambio a la crisis de la balanza de pagos, producto de la desaceleración económica de Estados Unidos. Para Ornelas (2009) fue el fin de la euforia petrolera y el apogeo de la deuda externa, en el que se creó un trauma nacional: auge y decadencia económica. Ni la abundancia petrolera que permitió aumentar los ingresos por la exportación, pudo contener la debacle de la economía mexicana.

Estas condiciones permitieron la instauración de las medidas neoliberales como los topes salariales en las revisiones contractuales, porque se preconiza que provocan

inflación. El enfoque es que el aumento de salario incrementa los precios y se pierde poder adquisitivo. Por tanto, primero se debe contener los salarios sin que el empresario asuma el aumento como un costo de producción. Así, Miguel de Madrid (1982-1988) con el Programa Inmediato de Reordenación Económica empezó el periodo de priorizar los pagos de la deuda externa que consumió buena parte del Producto Interno Bruto, el desempleo alcanzó el 7% en las áreas urbanas, la inflación superó el 100%, bajó la inversión productiva, crecimiento cero y aumentó la pobreza absoluta y relativa. Los salarios disminuyeron del 36% en 1986 al 25% en 1991 (Ornelas, 2009: 261). A finales del gobierno, inició la transformación de la gestión pública como la descentralización y la privatización de la empresa pública y la banca. De acuerdo con Moreno et. al. (2004) el EB mexicano no desplegó una política de desarrollo social plena. Indican que el modelo funcionó por el auge económico, el incremento sostenido de los salarios y la ausencia de inflación, hasta que la crisis económica de finales del siglo pasado evidenció las insuficiencias del bienestar, pese al milagro económico mexicano.<sup>9</sup>

## **Neoliberalismo y reforma del artículo 123: la pérdida de derechos laborales**

Los empleados federales del gobierno mexicano se beneficiaron con la modificación del artículo 123, Fracción X constitucional, más el apartado B que estipuló el derecho

---

<sup>9</sup> El Milagro Mexicano o Desarrollo Estabilizador comprende de la mitad de la década del 40 hasta mediados de los 70, cuando México pasó por una etapa de auge económico, cuando se reconoció al peso como una moneda en operaciones internacionales de crédito (Chávez, 2010).

de asociación para la defensa de sus intereses y de empujar a huelga a una o varias dependencias del Estado. Pero prohibió la adhesión a organizaciones obreras o campesinas, lo que benefició la formación del monopolio de la representación del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) (Peláez, 2010). Con el neoliberalismo se agudizó la pérdida de derechos laborales: se planteó flexibilizar la jornada diaria y el tiempo y tipo de contratación individual o de trabajo, lograr convenios para la asignación de turnos de trabajo, puestos, descansos y horarios. Desde Carlos Salinas (1988-1994) hasta Enrique Peña (2012-2018) se instituyeron la flexibilización laboral, la tercerización u outsourcing y la precariedad del empleo. Respecto a la representatividad sindical el panorama fue:

“La flexibilización, desaparición de sindicatos y secciones sindicales que defendían a sus agremiados, los despidos selectivos y masivos, la imposición de quiebras ilegales para terminar con las relaciones laborales e imponer contratos colectivos de trabajo benéficos para la patronal y perjudiciales para los trabajadores, el no reconocimiento de sindicatos combativos, el abultamiento del personal de confianza, los paros técnicos, los retiros voluntarios, la declaratoria de inexistencia de movimientos de huelga, la imposición de la requisa y la generalización de los contratos de protección y de los sindicatos fantasmas, además de la represión violenta y otras acciones” anti obreras” (Peláez, 2010: 14).

De acuerdo con Fairris y Levine (2004), la representatividad sindical en el sector formal se redujo en México entre 1984 y 2000, de 30% al 20%. Instancias laborales como la Secretaría del Trabajo y Previsión Social y las Juntas Locales y Federales de Conciliación y Arbitraje obstruyeron la organización de sindicatos independientes y contribuyeron al control de las empresas sobre el colectivo trabajador (Zepeda, 2014). No obstante, el magisterio y personal de educación básica afiliados al SNTE llegaron

a 1 millón 673 mil 623 afiliados, divididos en 61 secciones (SNTE, 2018). El sindicalismo mexicano se concentró en el sector público y crecieron los empleados de confianza o por honorarios.

Con la merma en la afiliación sindical, se modificó el régimen de pensiones en 1997 con la Ley del Seguro Social que obligó al ahorro obligatorio del empleado en activo con el argumento de otorgar mayores ingresos a los jubilados. Comenzó un sistema de capitalización individual y de manejo especulativo de las pensiones con las Administradoras de Fondos para el Retiro (Afore), junto con las Sociedades de Inversión Especializadas de Fondo para el Retiro, supervisadas por la Comisión Nacional del Sistema de Ahorro para el Retiro (Consar). Las Afore cobran una comisión por el manejo del ahorro del trabajador y al jubilarse la Consar depositará en cuenta individual el monto atesorado. Sin embargo, el magisterio mexicano y los empleados del Estado hasta 2007, con la modificación de la Ley del ISSSTE y el sistema de pensiones, experimentaron la precarización de su jubilación.

## **La descentralización**

La Administración Escolar Descentralizada supone la optimización y estandarización de los procesos de enseñanza-aprendizaje, bajo la premisa de la mejora continua y de las estructuras administrativas y organizativas de las escuelas. Este modelo empezó en los ochenta (Murillo, 2007). En México, en 1992 se reformó el Artículo 3º de la Constitución y en 1993 se publicó la Ley General de Educación (LGE) en el Diario Oficial de la Federación (DOF) que sustituyó a la ley de 1973. La LGE decretó la Descentralización a Entidades Federativas, buscando modificar “los signos inequívocos de centralización y carga burocrática excesiva,

distanciando a la autoridad de la escuela con el consiguiente deterioro de la gestión escolar y ha hecho más densa la red de procedimientos y trámites” (ANMEB, 1992: 295). La estrategia propuso dos factores clave: 1) transferencia de la administración de servicios a las entidades federativas, junto a los recursos humanos, materiales y financieros, así como la educación básica y normal; 2) Integración de Consejos de Participación Social.

Aragón (2015) explica la descentralización educativa mexicana como un proceso lineal, parte del centro a la periferia *bottom up* y la autoridad central preservó el control de las decisiones del sistema educativo; los gobiernos de los Estados se limitaron a las disposiciones de los aspectos operativos y de cierta facultad para la definición del currículo, evidente en los libros de historia estatal. El ANMEB se convertiría en el programa denominado Proyecto Escolar (PE). Siguiendo la ruta de los cambios en la educación básica, en el año 2000 se instituyó el Programa Escuelas de Calidad (PEC) y la Reforma de la Gestión Institucional (SEP, 2001). También se enfocaron en la Actualización y Desarrollo Profesional de Directivos Escolares y el Proyecto de Jornada Completa, retomado en 2006 con el Programa de Escuelas de Tiempo Completo (PETC).

Las escuelas, o centros escolares, según el discurso oficial de la época, se concibieron en interacción del director, la planta docente, los padres y las madres de familia y el sector social cercano al plantel, para elaborar diagnósticos y mejorar la calidad educativa. La orientación corresponde a la tendencia reformista en Latinoamérica de mayor descentralización de los sistemas educativos, con más autonomía escolar y participación comunitaria (Schwartzman, 2000). La comunidad se incorpora a la SEP, SNTE y docentes para materializar el Programa de Escuelas de Calidad (PEC), pero en el manejo cotidiano de las escuelas no participó. La calidad se erigió en el eje de la acción y reforma en

la educación básica. En consecuencia, se firmó la Alianza por la Calidad Educativa (ACE) por el gobierno federal, el SNTE y la SEP para lograr la calidad educativa (SEP, 2001).

En síntesis, la ACE se planteó dotar de infraestructura y equipamiento a las escuelas, como de agua potable y sanitarios, pisos, sillas y bancas; la incorporación de las TIC en el aula y entregar computadoras a docentes certificados en competencias digitales; así como la gestión y participación social y el PETC. Pero la estrategia, según estudios de Bracho (2014) y Burns et al. (2006), coinciden en que la participación social no redujo la deserción escolar ni la reprobación, solo se le atribuye la baja de la tasa promedio de abandono. Asimismo, se pretendió el bienestar y desarrollo integral de alumnado con personal capacitado en programas de nutrición y de salud con el Programa Desayunos Escolares, pero a escala nacional no se concretó. Éste fue un ejemplo de la privatización de los servicios de educación públicos en México, porque fue operado por empresas particulares.

Respecto a la profesionalización del docente se enfocó en tres rubros: a) ingreso y promoción; b) profesionalización magisterial; y 3) incentivos y estímulos, se mantiene el Programa de Carrera Magisterial (PCM) con modificaciones. Pero profesorado y estudiantes normalistas, sobre todo en Michoacán, Oaxaca y Guerrero, incluyendo a los afiliados al SNTE corporativo, protestaron por los cambios del PCM y el nuevo Concurso Nacional para el Otorgamiento de Plazas Docentes. El objetivo fue aplicar un concurso de oposición para acceder al magisterio. Hubo resistencia magisterial a la ACE y el gobierno negoció con el profesorado y empleados de la educación, de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) y el SNTE, la permanencia de las reglas en la reasignación de plazas generadas por jubilaciones, defunciones y renunciaciones, como en Guerrero (Uribe, 2014). Sin embargo, no

se replicó en el resto de los sistemas educativos estatales, pues se iniciaba el otorgamiento de plazas mediante concurso. Con sus diferencias, esta propuesta puede señalarse como el origen de los mecanismos de precarización a través de la evaluación del SPD.

## **La OCDE y su influencia en la política de evaluación a la docencia en México**

La evaluación es toral en las reformas educativas recientes. En América Latina, México ha sido referente en la educación pública para la mejora y la eficiencia. Para Miranda y Reynoso (2006) la evaluación educativa se explica por la convergencia de dos tendencias: 1) una línea geopolítica institucionalizada representada por organismos internacionales que usa la evaluación para regular la eficiencia y calidad educativa; 2) una visión hegemónica de la política educativa que impulsa el control. Una evidencia es el documento de la OCDE (2011), Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos docentes: Consideraciones para México. En el texto la recomendación para mejorar el trabajo del profesorado capacitación y salarios e incentivos diferenciados con Evaluación Educativa más Eficaz. Le indicó al gobierno mexicano: “i) el fortalecimiento de su sistema de evaluación centrado en los resultados del aprendizaje de los alumnos;” (p. 3). El instrumento son las evaluaciones estandarizadas internacionales y en México con la prueba ENLACE. Sobre los incentivos al profesorado, la OCDE reconoce que entre 4% y 8% del sueldo anual puede ser adecuado para no causar un comportamiento no deseado (p. 17).<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> En eje del libro es cómo la evaluación fue la base para conservar la plaza docente. Por tanto, no se presenta una discusión conceptual o teórica. No obstante, de manera sucinta, la evaluación no es inherente a la escuela, sino para la selección,

Con estos antecedentes, el 26 de febrero de 2013 se publicó en el DOF la reforma educativa de Enrique Peña Nieto y avalada por el Poder Legislativo en el marco del Pacto por México, firmado por los partidos Revolucionario Institucional, de la Revolución Democrática y Acción Nacional. Según la declaración de motivos se pretende optimizar el sistema educativo y garantizar la calidad de la educación pública obligatoria, para ello se reformaron el artículo 3º constitucional y la Ley General de Educación. Enseguida se promulgó la Ley General del Servicio Profesional Docente y la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (LINEE) que le otorgó autonomía a este organismo. Así el INEE pudo diseñar la evaluación para los actores educativos y las normas para el ingreso, permanencia y promoción de los docentes en todo el país.

La Reforma Educativa se planteó seis objetivos fundamentales: 1) Responder a la exigencia social para fortalecer a la educación pública, laica y gratuita; 2) Asegurar mayor equidad en el acceso a una educación de calidad; 3) Fortalecer las capacidades de gestión de la escuela; 4) Establecer un servicio profesional docente con reglas que respetan los derechos laborales del magisterio; 5) Propiciar nuevas oportunidades para el desarrollo profesional de docentes y directivos; y 6) Sentar las bases para que los elementos del Sistema Educativo sean evaluados de manera imparcial, objetiva y transparente (SEP, 2014). Los objetivos ser ejecutarían con varios programas: Gestión Escolar, para regular los aprendizajes relevantes, la retención de los

jerarquización y exclusión de las personas. Ahora se considera ineludible para mejorar las actividades de sujetos e instituciones, en consecuencia, no debe sancionar al profesorado. Además, los criterios para valorar el desempeño deben definirse desde la docencia e incluir las dimensiones culturales, económicas, sociales y políticas. Por otro lado, una evaluación con recompensas monetarias o como condicionamiento para ascensos o conservar el puesto no puede perfeccionar la práctica docente ni elevar la calidad de la enseñanza (Silva, 2012).

alumnos, y la disminución de los índices de deserción escolar y reprobación; un esquema de formación en valores, atención individual de cada alumno y la mejora de la organización de los espacios escolares (SEP, 2014).

En la Reforma también se formó el Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE) y el Sistema de Información y Gestión Escolar (SIGE) para la asistencia a la práctica docente. El primero se enfoca a integrar de métodos y estrategias más provechosas de enseñanza a partir de la reflexión del profesorado. El segundo se propuso reducir las cargas administrativas de docentes y directivos con un esquema de comunicación fluida con las autoridades educativas inmediatas correspondientes, a partir del uso de las tecnologías. Según el discurso, el SIGE concentraría la información administrativa de las escuelas para reducir las funciones administrativas del docente en las escuelas.

De acuerdo con el Plan Sectorial de Educación (PSE) 2013-2018, los Asesores Técnico-Pedagógicos (ATP) desarrollarán habilidades de observación en el aula, con rigor técnico y profesionalismo ético, así como capacidades de supervisión pedagógica y retroalimentación formativa específica (SEP, 2016: 29) para acompañar la práctica docente. Se completa con la formación continua para generar liderazgos académicos y de gestión para alcanzar cargos de dirección, supervisión o funciones de ATP temporal o permanente, sin cambio de función o la asignación de mayor número de horas clase. Por su parte, las supervisiones escolares deben de procurar promover que el profesorado haga uso efectivo del tiempo y detecte estudiantes en riesgo de abandono escolar y problemas de aprendizaje (SEP, 2016: 30), relegando algunas actividades administrativas.

Los dos principales rubros de la Reforma fueron la instauración del Servicio Profesional Docente y del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, que concretizó el Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE)

con el fin de medir el logro de la calidad de la educación (SEP, 2014). Conviene antes de entrar a la exposición modular de la evaluación actual, asentar que ésta no es nueva en educación pública mexicana. Aceves (2016) sostiene que existen experiencias de evaluación para el ingreso a la Escuela Normal y al servicio docente, la participación de México en los exámenes Teaching and Learning International Survey (TALIS) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y sindicatos de maestros de la Unión Europea; también los exámenes con propósitos de diagnóstico y estímulo como Programa Nacional de Carrera Magisterial (PNCM) de 1993, orientada al diagnóstico integral del docente para generar estrategias que permitieran mejorar el aprovechamiento del alumnado y el desarrollo profesional y formativo del profesorado.

Los Exámenes Nacionales para la Actualización de los Maestros en Servicio es la primera noción de evaluaciones estandarizadas para el magisterio del SEM con un objetivo de formación sobre la reflexión de los procesos de enseñanza y aprendizaje. No prosperó ya que bajó el puntaje en esquema PCM de 25 en 1993 a 5 en 2011 (Aceves, 2016). Además, sus resultados no se vincularon con el Factor de Preparación Profesional del PCM útil para que el profesorado avanzará en el escalafón. Y el Concurso Nacional para el Otorgamiento de Plazas Docentes piloteado por la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación y el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL), se aplicó en 22 entidades federativas con presentación de portafolios y videograbaciones, que fueron evaluadas por sinodales. Para Aceves este ejercicio es quizá el antecedente más serio, antes de la Reforma de 2013, para evaluar al profesorado pues “(...) partió del reconocimiento de la complejidad de la práctica docente, la recuperación, observación y análisis de prácticas docentes de diferentes niveles, asignaturas, modalidades y contextos del país” (2015: 50).

También la SEP estableció estándares de desempeño docente en el aula con tres objetivos: mejorar los juicios mediante evaluaciones comprensivas, promover el compromiso del Estado en el aseguramiento de condiciones mínimas de operación de escuelas públicas y estructurar procesos de mejora académica continua (SEP, 2012). Finalmente, la Evaluación de la competencia profesional en el marco de la Evaluación Universal del ciclo 2011-2012 y el Diseño de estándares orientados a la RIEB y la Guía para la Evaluación del desempeño profesional son los antecedentes recientes de la evaluación, pero no se pusieron en práctica por la llegada del SPD.

En resumen, la evaluación al desempeño docente en México no es una experiencia nueva. Existen antecedentes de ejercicios orientados al análisis y reflexión de la práctica cotidiana desde la evaluación formativa y comprensiva. La nueva definición de la evaluación al profesorado es un esquema externo para validar la capacidad del docente, en este caso el INEE. La evaluación de la Reforma de 2013 enajena el carácter voluntario de las experiencias anteriores e impone la obligatoriedad aleatoria y el INEE es la instancia legítima para determinar la capacidad del profesorado para enseñar y si algún docente se niega a ser evaluado queda fuera del sistema educativo. Ahora es un mecanismo de dominio profesional y laboral del profesorado bajo los conceptos estandarizados de idoneidad y no idoneidad. El INEE como ente evaluador único y la LGSPD para el control de la docencia generó en el magisterio mexicano esquemas de trabajo flexible, precario e individualizado y eliminó la estabilidad del puesto.

El INEE se creó como parte de la Reforma para desplazar al SNTE de su intervención en el ingreso, promoción y permanencia del profesorado a la educación básica pública. Declarativamente el objetivo de INEE es garantizar la calidad educativa con equidad y con su estatus de

autonomía, puede elaborar políticas educativas de evaluación y directrices por cumplir.<sup>11</sup> En contraparte, para Cedi-lló-Arias (2017) las evaluaciones a docentes y estudiantes de educación básica en general son exámenes a gran escala con carácter punitivo más que formativo y eliminan la estabilidad laboral del profesorado. Para cerrar, la ACE pretendía implantar un modelo de evaluación docente, pero no prosperó por presiones políticas del SNTE que mantenía de manera fáctica la rectoría de la educación básica a nivel nacional (Bracho, 2014). Evaluación que en ocasiones se presenta como un apoyo para la profesionalización del profesorado.

## **La docencia: de la vocación al profesionalismo**

La profesión docente como actividad social se debate entre las contradicciones y tensiones desde la subjetividad de profesorado, quien interpreta su práctica profesional a partir de su experiencia cotidiana del oficio, desvinculada de otras profesiones propias en constante cambio. En el caso del magisterio mexicano, la profesión docente se vincula al concepto de vocación. Para Marchesi (2007) la vocación describe a la docencia relacionada con el altruismo y se suele atribuir genéricamente a las actividades profesionales que exigen compromiso, dedicación y preocupación por el alumnado. El sentido de la vocación se trastocó con la Reforma Educativa y el desinterés del nuevo docente por

---

<sup>11</sup> El INEE cuenta con órganos colegiados como consejos: Social Consultivo de Evaluación Educativa, Pedagógico de Evaluación, de Vinculación con las Entidades Federativas; además, seis consejos técnicos especializados: Evaluación de Resultados Educativos; Evaluación del Desempeño de Docentes y Directivos Escolares, Evaluación de Políticas y Programas Educativos; Integración de Información y Diseño de Indicadores, y fomento de la Cultura de la Evaluación (DOF, 2013).

realizar una trayectoria profesional en la docencia. Por tanto, conviene preguntarse, ¿Qué es o qué implica el trabajo de los docentes?, ¿Qué ha cambiado? ¿Cómo se sitúa la subjetividad de los docentes en relación con otras profesiones y qué características delimitan su ocupación?

Elbaz (1981) propone considerar al trabajo docente un ejercicio de conocimiento muy particular, de agente autónomo en el proceso curricular y en una relación activa con su práctica cotidiana. La tarea de enseñar se compone de saberes procedentes de numerosas fuentes que pueden variar en su origen desde perspectivas disciplinares, curriculares, profesionales basadas en las ciencias de la educación y la pedagogía (Mercado, 2002). Para Tardiff, Lessard y Lahayne (1991) los saberes de la experiencia docente cuando se comparten y en la escuela se vive un proceso colectivo, histórico y dialógico (Rockwell, 1986). Otra peculiaridad de la docencia es que no una responsabilidad exclusiva del magisterio, porque su formación, selección y las políticas educativas no dependen de él (Gimeno, 1997). Desde el enfoque sociológico, la docencia es una semi-profesión en comparación con otras profesiones liberales, porque no controla sus procesos, como en el ejercicio de la abogacía o la medicina. Medina (2010) ilustra: el profesorado no determina la admisión, certificación y validación de la profesión, pero un abogado si diagnóstica el problema, luego define la posible solución y ejecuta la acción.

En coincidencia, Swann, McIntyre, Pell, Hargreaves, Cunningham. (2010) sostienen que la noción de profesionalidad de docencia instaurada en las reformas educativas contemporáneas ha eliminado el carácter de conocimientos de élite, como en la abogacía o la medicina. Casi siempre son los expertos externos los que proponen las nuevas versiones de la profesionalidad del magisterio, frente a profesionales sin derecho a decidir o sugerir las nuevas versiones de trabajo. El profesorado cada vez rea-

liza menos tareas decididas por él mismo, se obnubila su capacidad de teorizar y generar sus propias prácticas profesionales. Cambia la relación entre pares en las escuelas y la sociedad ya no lo considera un profesional y, por tanto, deben ser supervisados. Actualmente el quehacer docente se mueve en el discurso del mérito, el emprendimiento y la autogestión (Soto, Mera, Nuñez, Sisto, Fardella, 2016) y la visión del magisterio acerca de la docencia es de vocación, más que de profesión.

No obstante, la docencia ahora se asemeja a la organización industrial-privada de estandarización y prácticas basadas en la racionalidad, medición y rendición de cuentas con las evaluaciones a docentes y estudiantes. En este sentido, la Reforma de 2013 imagina al sujeto evaluado en individuo competente, identificado con actitudes orientadas al objetivo (ingreso, promoción, permanencia) en donde las evidencias empíricas no son la capacidad del docente para educar, sino el “compromiso con el tiempo-espacio, evidenciado por la visibilidad, el estar disponible, trabajar más horas como insignia de orgullo y vivir el trabajo” (Thomas y Davies 2005: 689). De este modo, la subjetividad del docente pasó de una concepción ligada a los valores de la vocación y el desarrollo colectivo de los maestros, a un esquema basado en la eficacia como modelo de mercado. El reempaquetado de la educación, siguiendo a los autores, generó directores y docentes eficaces, o el denominado “buen docente” o “docente idóneo”, dependiente de los mejores resultados que compite por recursos, alumnos y el perfil público.

Estos cambios son el fin de una era, los profesionales no son ya dueños de su profesión Susskind y Susskind (2015), debido a la tecnificación y la polivalencia de funciones. El profesorado enfrenta nuevas formas de medición de su práctica y disipa el valor de su actividad para su desarrollo individual. La proletarización de la docencia es

la pérdida del sentido de la vocación, la enseñanza se convierte en una actividad rentable y tecnificada sin necesidad de la *expertise* del sujeto, porque ahora depende de la capacidad de amoldarse a nuevas regulaciones e identidades de la trayectoria profesional laboral. Así, las reformas educativas gerencialistas encaminadas a la estandarización las prácticas docentes modifican la identidad del profesorado y en lo laboral precariza sus derechos con base en la meritocracia.

Además, la aceptación y el respeto social hacia el magisterio disminuyó. Esto provocó la ruptura de las fronteras profesionales con los exámenes para el ingreso al servicio de los perfiles afines a la docencia. Susskind y Susskind (2015) lo describen como la entrada de especialistas e instituciones con diferentes habilidades, talentos y formas de trabajo que eclipsaron al profesorado tradicional. El buen docente del discurso gerencialista es aquel que reduce los costos del trabajo profesional y comparte los costos del servicio. De no cumplir esta expectativa, según las evaluaciones estandarizadas, corre el riesgo de convertirse en un actor socialmente irrelevante y otras nociones negativas.

### **La precariedad laboral docente y las nuevas regulaciones del trabajo docente**

---

**L**os efectos del trabajo flexible y la precarización del quehacer docente generados por la Reforma Educativa de 2013 se exponen, desde la mirada cotidiana del profesorado de educación básica en Ciudad Juárez, en cuatro apartados: 1) Nuevas regulaciones y funciones del trabajo docente; 2) Ingreso, permanencia y promoción; 3) Inestabilidad, inseguridad e insuficiencia laboral y las secuelas en su plan de vida; y 4) Disputas de significado e identidad de la docencia. Con la Reforma proliferó la multifuncionalidad del profesorado y se le responsabiliza de actividades administrativas y burocráticas que modifican su actividad e impide el seguimiento académico del alumnado.

Las políticas de innovación en la educación y el trabajo del docente en México se inscriben en la tendencia internacional de redefinición de las relaciones entre la escuela y la sociedad. Las reformas instituyen un programa político e ideológico que: “Establecen una orientación, objetivos y voluntad en la sociedad ... así vía escolarización, vinculan la política, cultura, economía y el Estado” (Popkewitz, 2000: 25). Las reformas cambian la organización de las escuelas y la práctica educativa modificando la forma de pensarlas (Contreras, 1999: 175) y provocan estabilidad social de trabajadores productivos para la economía capitalista (Meyer, 1986; Kaestle, 1985). En la docencia, fortalecen la liga con el mercado y se valora desde las nociones de eficacia, eficiencia e innovación, también se impulsa la su autonomía, pero ésta remite a discursos vacíos porque es

aparente, se orienta al control y estandarización del desempeño. Estos cambios responden a la necesidad del Estado para resolver un problema con expertos que el profesorado debe asumir (Lundgren, 1983). Así, las reformas son acciones de fracaso previsible (Saranson, 1993), debido a que la innovación no la entiende, acepta ni práctica el magisterio (MacDonald y Walker, 1976), porque es un sujeto pasivo.

## **El Servicio Profesional Docente, cambio de sentido en la docencia**

La creación del SPD y el INEE alteró los requisitos de ingreso, promoción y permanencia en el magisterio mexicano en la educación básica, desde las políticas de organismos internacionales afines a la gestión de servicios públicos neoliberales. Desde las voces del profesorado fue una reforma a la educación sin contenido educativo:

“No hay un modelo educativo de la Reforma, se ha prometido en todo el sexenio, pero nunca ha llegado ... solo tenemos esbozos de elementos de ese supuesto nuevo modelo educativo; por ejemplo, que será más inclusivo, que integrador... ¿pero eso qué dice?... nada solo se han centrado en la revisión de los dineros del magisterio y no en proporcionarnos esquemas de trabajo para ser ‘buenos’ docentes como ellos quieren” (DP7).

El objetivo de la Reforma de 2013 se enfocó en flexibilización del trabajo docente. En las escuelas de tiempo completo la remuneración económica es mixta, la parte extendida del horario se paga con cheques fuera de la nómina. Esto no mejora las prestaciones del profesorado, a pesar del incremento de sus responsabilidades y actividades. Es la flexibilización laboral y el uso racional del tiempo en un esquema de control, planificación y gestión. Por otro lado, desde la perspectiva del magisterio los entrevistados se ge-

nera inseguridad laboral con la evaluación establecida en la Ley General del Servicio Profesional. El profesorado entrevistado asevera que uno de los principales cambios en el SEM fue el examen de ingreso al servicio. En palabras de tres docentes:

“Los exámenes siempre han estado presentes en nosotros como magisterio. No son cosa nueva, desde los que aplicamos a los alumnos hasta los exámenes que en diferentes épocas se nos aplicaron. Sin embargo, puedo decir que muchos de esos exámenes estaban enfocados en la mejora del profesor como profesionales de la educación, en tratar de medir, si se puede decir así, hasta qué punto teníamos o no debilidades para ejercer nuestra profesión” (DP4).

“Las evaluaciones hasta la aprobación de la Reforma, habían tenido otro carácter más ligado al quehacer de las escuelas y los docentes más orientado a lo educativo. Ahora por el contrario tenemos una reforma que no sólo viene a imponer nuevas reglas en el ingreso de los maestros, sino que elimina al maestro como habíamos venido trabajando, reniega (de la reforma) de sus maestros y nos impone nuevas formas de ser maestro” (DP5).

“Los nuevos compañeros que entran con la Reforma se enfrentan a un escenario muy diferente al de los que tenemos más tiempo de servicio. Para ellos el ingreso está en función de un número o un indicador que dice si están bien preparados o no para ser docentes, cuando ellos son egresados de las escuelas normales, o sea, las escuelas formadoras de docentes para educación básica. Es completamente ilógico ese criterio de medir si los normalistas están o no preparados para ingresar al servicio” (DP1).

Las voces expresan el desacuerdo con el concurso de oposición para el ingreso al servicio docente:

“Para los que tenemos más tiempo en el servicio este tipo de mecanismos nos parece extraño porque nosotros no lo vivimos, pero según recuerdo, ya desde 2007 o 2008 se hacían en algunos estados del país ciertos exámenes para ingreso en servicio. La diferencia es que esta reforma crea un solo examen y mecanismo para ingresar al servicio” (DDP1).

Lo anterior refleja un aspecto clave del cambio de normatividad de la Reforma el carácter constitucional y vinculante desde el ingreso a la trayectoria del docente en la educación básica pública. Con la evaluación establecida por el SPD se cuestiona la formación en las escuelas normales y se permite el acceso al servicio de perfiles con licenciaturas universitarias afines a la formación normalista. Esta situación es más común en secundaria. Las nuevas políticas se inscriben en los cambios laborales expuestos, vinculados al posfordismo y toyotismo como mecanismos atípicos de regulación del empleo.

Además, descarta perfiles especializados le quita el sentido profesional y se desvaloriza la docencia, y se excluye al egresado de la Normal, según tres profesores:

“El ingreso mediante la evaluación supuestamente, digo supuestamente, porque yo no comparto esa visión, viene a cambiar la asignación automática de plazas; pero también cambia o elimina, por decirlo más adecuadamente, el carácter profesional del maestro. ¿Qué quiero decir con esto? Antes los normalistas éramos entendidos como aquellos profesionales que habíamos sido formados para enseñar dentro de las aulas. Esa es nuestra formación la enseñanza, pero ahora con la idea del SPD, los normalistas somos o estamos equiparados con un egresado de psicología, trabajo social o hasta otras carreras” (DP7).

“Antes la formación normalista tenía valor, no digo que más porque la formación universitaria también tiene su valor. El problema es que el SPD equipara los dos tipos de formación y los considera como similares, cuando se supone que el normalista se forma en los procesos de enseñanza a diferencia del universitario, que, si bien tiene conocimientos, carece de las habilidades para enseñar dentro de su formación” (DDP2).

“Para mí, la apertura a los egresados de las universidades no es malo en sí mismo, porque a fin de cuentas la experiencia de la docencia se obtiene enseñando en el aula. Yo considero que el asunto está en que las evaluaciones que plantea SPD, ya sea de ingreso, de promoción o hasta la de permanencia en el caso de

los que ya estamos en servicio antes de la Reforma, se hace desde una evaluación que no mide la realidad de lo que pasa en las aulas o de lo que los aspirantes a maestros debieran conocer o no; y así lo que genera es exclusión entre nosotros como compañeros” (DP3).

La contratación de profesionistas de las universidades locales no es novedosa, como sostiene una directora de primaria, pero con la creación de SPD: “Para mí es como el primer paso para borrar a las normales... pone a la normal como una escuela más”. Y destacó que la normal en México: “Está muy ligada al servicio público. Los maestros ayudamos a construir al México que tenemos ahora.” También delibera sobre la evaluación como concurso de oposición: “De tal no tiene nada, porque no evalúa conocimientos, sino memoria, ha eliminado a los egresados de las normales como sujetos preparados para enseñar.” Enseguida destaca su rasgo empresarial: “Los pone a competir (a los normalistas) por un puesto como hacen en las empresas... aunque incluso ahí hay mediciones más acordes a lo que supuestamente es un examen de oposición” (DDP2).

Para Coll (2014) los concursos de oposición implican una concepción en torno a un conjunto de elementos significativos que deben sopesarse para ser reconocido como maestro y/o profesor. La evaluación debería valorar aptitudes y conocimientos con procesos escritos y orales, con temas a desarrollar, elaboración de proyectos, réplicas orales, impartición de clases y otros. Coll advierte la contradicción entre la pretensión del SPD de nombrar concurso de oposición a un examen de opción múltiple, no es una cuestión de mero uso de palabras, sino de carácter conceptual. Esta mirada de la evaluación eliminó la posibilidad de valorar características cualitativas del aspirante, porque es un instrumento con indicadores cuantitativos. Similar al toyotismo, lo importante no es la calificación del operario para realizar una actividad, sino que no se detenga

la producción incorporando otro operario para efectuar la función. En el caso del ingreso a la docencia con un examen estandarizado, como el diseño del SPD, permite y/o facilita la contratación de personas sin preparación para enseñar en la educación básica. A pesar del discurso ideológico que apela a la tecnología como pilar de la perfección del examen, aprobar el examen no muestra el conocimiento empírico para el puesto.

Retomando a Coll (2014) puede resultar idónea una persona que no articula por escrito u oral conocimientos complejos o pueda plantear un problema. Además, un egresado afín a la formación normalista puede ser idóneo como un licenciado con buena memoria y que conozca los programas, documentos de la SEP y algunos autores incluidos en la guía para examen. En la cotidianidad, un director ilustra que el nuevo profesorado retrasa el trabajo en las aulas, pues no dominan la didáctica para enseñar el nivel básico, sin manifestar aversión dijo: “Sé que se ganaron su derecho a estar aquí... porque pasaron el examen y no porqué estén preparados para dar clases, tenemos que darles cursos rápidos de cómo hacer las planeaciones, cómo se sube la información a plataforma, cómo evaluar.” (DDETC1). Agrega una experiencia, de la supuesta afinidad evaluada con el examen:

“Un compañero de nuevo ingreso que es idóneo, en cuanto llegó a la escuela nos pidió ayuda para conocer qué es lo que tiene que hacer, porque él consiguió su plaza memorizando los contenidos de los programas... él mismo nos dijo: ‘mi formación en derecho me enseñó a dominar documentos largos y poder explicarlos, pero dar clases está difícil’. Entonces así la calidad educativa no se puede dar. Tenemos maestros nuevos que no saben dar clases” (DDETC1).

Pero también causa molestia en el profesorado normalista con base, que son mayoría, respecto a los perfi-

les afines. Como señalan dos maestras: “Si yo tengo buena formación para la enseñanza no dudo en pasar el examen. El problema es que no se ha respetado la afinidad... se decía que entrarían perfiles como psicología, educación, trabajo social o los de educación de UPN.” (DP3). “Antes tuvimos docentes que no venían de la normal, pero a diferencia de ahora, eran egresados, por ejemplo, de educación de UACJ y de educación de UPNECH... Ellos sí tienen conocimientos más cercanos a la pedagogía” (DP7).

La perspectiva del profesorado entrevistado no profundiza en el origen de la flexibilización y precarización laboral de la docencia, sino que parten de la representación social de la docencia y por eso la Reforma Educativa. Según un directivo: “Desde la Alianza por la Calidad de la Educación del 2008, se venía impulsando esta idea de que la escuela pública necesitaba ser reformada porque ya no cumplía, decían, con los intereses de desarrollo nacional”. Añade que era el preludio: “De la desestructuración de educación básica... por ejemplo, con los exámenes que se aplicaron en ese tiempo y que ya permitían el ingreso de docentes con perfiles no normalistas... venía un cambio de la forma de ver a los docentes” (DDP1). Otro directivo abunda en esta idea resaltando el SPD y la apertura del profesiograma a egresados afines:

“No sé si para la SEP, para el gobierno o para quién fue necesario promover la necesidad de la eliminación maestros normalistas, fue algo que ya se veía venir al inicio de la década del 2000. Para quienes tenemos muchos años de servicio, no fue una sorpresa la Reforma Educativa del 2013, porque esto se veía desde el ingreso de los egresados de UACJ y UPNECH, a los que se les permitió mediante ‘exámenes’ ingresar al servicio por una supuesta necesidad, en aquel tiempo, de docentes dada la cantidad de jubilados y que, supuestamente, los egresados de las normales del estado no cubrirían las plazas disponibles” (DDETC1).

“Este escenario, permitió a nivel nacional y, sobre todo en el Estado de Chihuahua, una visión generalizada de que las escuelas públicas estaban cada vez peor; que era necesario mejorarlas y que los maestros normalistas no podíamos con el paquete; y, por tanto, era necesario que los egresados de educación le entraran al quite. Además, la televisión jugó un papel importante en la construcción de esta idea. Quizá suene ridículo, pero si vemos como durante las últimas tres décadas del siglo pasado la televisión construyó al docente público... era con una imagen de valor y respeto social; al inicio del 2000 la imagen cambió, ahora somos: flojos, desentendidos, mediocres, aviadores y muchos otros apodos más que se nos pusieron” (DDETCI).

Esa imagen social negativa del magisterio, para un docente, colaboró decisivamente la película *De Panzazo*: “En la que se construyó y vendió una imagen de un sistema educativo en decadencia, muy a la manera de los noticieros amarillistas. Sólo presentaron lo malo: desde indicadores de PISA hasta las escuelas que tenían las peores instalaciones. Declaró la responsabilidad del gobierno: “Lo que nunca dijeron es que los docentes estamos igual que las instalaciones de las escuelas, dependemos del gobierno y la SEP. Son ellos quienes nos han hundido en ese deterioro que muestran”. En consecuencia: “La sociedad ha ido comprando la idea poco a poco y eso ha generado que el docente ya no sea visto como una autoridad educativa. Parecemos más cuidadores de niños que maestros para la sociedad” (DP4).

Otro docente se refiere al papel sindical en la instauración de la visión socialmente negativa del magisterio “...al ir construyendo tradicionalmente una forma de vida burocrática que era percibida por la sociedad como una vida privilegiada, aunque no sea del todo cierto” (DP4). Expresó la relación corporativista-patrimonialista entre el SNTE y el Gobierno Federal que creó en sus agremiados la noción de identidad-gratitud en relaciones gremiales y los afiliados participaban en las actividades políticas del PRI pues “estaban en deuda” sus plazas, promociones, per-

mutas, cambios de residencia, dobles plazas, el ingreso y acceso a diferentes esquemas de incentivos y prestaciones. Ornelas (2015) señala que el SNTE consolidó el monopolio de la representación laboral y política del magisterio mexicano desde 1946 con el Reglamento de las condiciones generales de trabajo del personal de la SEP y desbordó al Gobierno Federal y lo eliminó de la relación patrón-empleado.

El SNTE, continúa Ornelas (2015), funcionó como auxiliar del Estado mexicano mientras articulaba cacicazgos de control de los afiliados ofreciendo puestos políticos y administrativos, e instituyó la relación político-clientelar de las plazas en propiedad vitalicia. Explica que las reglas del SNTE y la inexistencia de la SEP o el Gobierno Federal en la regulación de las plazas por el nexo corporativista, permitió estabilidad laboral para el magisterio mexicano independientemente de los usos políticos, corporativos y corruptos de las cúpulas del sindicato. La Reforma Educativa de 2013 sería el “rompimiento” del Estado mexicano con el corporativismo magisterial con nuevas reglas en las relaciones laborales, sin nombrarlo explícitamente, radicaba en que: “No se respetaban las normas estatuidas en la LGE ni en el Reglamento de las condiciones generales de trabajo del personal de la Secretaría de Educación Pública” (363).

La retórica inicial de la Reforma Educativa construyó, además, la idea de que las escuelas normales eran obsoletas para el desarrollo de la “educación de calidad” y deberían renovarse. Aparte, la cantidad de egreso de la normal superaba los puestos vacantes disponibles para contratación. Lo que generaba la herencia de plazas y la compraventa de éstas (Ornelas, 2015). En este sentido, el SPD acabaría con las prácticas clientelares y el control del SNTE y la evaluación para el ingreso, permanencia y promoción del profesorado adoptó el principio del mérito que revertiría los vicios del corporativismo político-clientelar del SNTE y el magisterio. Por tanto, las plazas para el do-

cente normalista no serán automáticas y con la apertura del profesiograma laboral de la educación básica desaparece la perpetuidad de las plazas y conservarla dependerá del resultado de las evaluaciones periódicas al profesorado. El mérito servirá para el concurso de oposición, la asignación de las promociones a cargos directivos y de supervisión, pero en LGSPD los últimos tendrán un tiempo indefinido de contratación.

Para una parte del profesorado la supervisión es el remanente de estabilidad en un puesto seguro y, aun en el contexto del SPD, permanece la costumbre de asignación de élite y propensas a corrupción. Un director comentó sobre la estabilidad laboral y otro respecto a la incongruencia de las evaluaciones para desarrollar un trabajo trascendente:

“La supervisión permite que podamos articular algo de trabajo institucional para mejorar las escuelas. Pero aquí viene otro golpe de realidad. Cada vez más las supervisiones se alejan de su función original de revisar el contenido y su aplicación en las escuelas, y cada vez más son, como su nombre lo indica supervisores, pero con una visión de supervisores de calidad como en las maquilas” (DDP2).

“La única posibilidad que me queda para asegurar mi trabajo es concursar por la supervisión, es en lo que estoy ahora. Este 2018 me tocaba examinarme nuevamente como director. Pero no le veo el sentido, porque de hacerlo en otros dos años nuevamente me tendré que examinar para ver si continúo o no; y lógicamente eso no me va a permitir trabajar bien como director, porque seamos realistas: ¿quién puede establecer un proyecto institucional y laboral que solo dure dos años?” (DDP1).

Un efecto de la Reforma Educativa es que los docentes noveles obtienen la plaza por su idoneidad y su mérito propio, desconociendo la autoridad del director en sus palabras: “Ya no reconocen a los directivos, porque están condicionados a que SPD es su patrón y es a quien deben

de cumplirle. También se asumen como docentes examinados, que ganaron su plaza y se diferencian de los maestros ‘viejos’. Añadió: “Queramos o no se construyen estas prácticas cuando tienes personal con diferentes tipos de contrato” (DDP2). No obstante, las relaciones en las escuelas conservan las formas previas a la Reforma. Puede entonces entenderse cómo se configura el conflicto entre docentes noveles y directivos, porque: “Los miembros del personal que no forman parte del equipo de administración tienden a sentirse excluidos... y experimentan su trabajo como sometido a decisiones que se toman en otra parte” (Ball, 1989: 111). En este sentido, muchos docentes noveles entrevistados sugieren que el SPD como regulador de la vida laboral del magisterio genera procedimientos administrativos que separa al director del personal, porque los encargados definen los objetivos y el colectivo no participa:

“Supuestamente en los consejos técnicos nosotros tenemos la oportunidad de construir como colectivo algunas propuestas de acción para mejorar nuestro trabajo y el aprendizaje de los niños. Pero al igual que con los contenidos, aquí pasa lo mismo. Tenemos un esquema donde ya están programadas las discusiones de los consejos y no surgen de problemáticas que vayan saliendo durante el ciclo” (DK3).

“Entonces los consejos son solo una programación preestablecida en la que nosotros jugamos en papel de que nos ponemos de acuerdo para trabajar esos puntos, pero en las escuelas los directivos son los que siguen mandando qué hacer y qué no hacer. A fin de cuentas, estamos sometidos a las mismas prácticas que antes de que hubiera exámenes de ingreso” (DK2).

Una docente novel interpreta desde su adscripción el actuar de los directivos con los docentes noveles. “Yo no le debo mi plaza, ni al supervisor, ni al director, y creo que no tengo porque cumplir de manera tan estricta como ellos quieren con las actividades creadas por ellos para nosotros

los docentes”. Manifiesta que no rechaza las figuras administrativas, pero sí de la autoridad de la antigüedad: “Sé que soy novel y pueden decir que no tengo experiencia como ellos con más de 25 años de servicio, pero fui examinada y demostré que soy apta para estar frente al grupo, no sólo por el examen sino por lo que sé” (DDETCI). Reflexiona sobre la categorización del ser docente en donde las diferencias contractuales marcan, desde su mirada, la asignación de tareas y el SPD no cambió el liderazgo tradicional del director:

“La autoridad que quieren ejercer los directivos, no todos son así, y los supervisores, es contraria a las reglas que tenemos con SPD. Se supone que ya no estamos en un esquema en el que tanto directivos como supervisores obedecían a una cadena de mando que bajaba desde Servicios Educativos del Estado de Chihuahua (SEECH) hacia los maestros; y donde quienes participaban en estas actividades eran beneficiados con préstamos, permisos u otros beneficios. Yo viví esos tiempos a través de mi mamá que fue maestra y vi de cómo había que participar con el sindicato, el PRI o Nueva Alianza (PANAL)<sup>12</sup>, para poder acceder a esto que comentaba” (DDETCI).

“Ahora no sólo es un acto de rebeldía de los noveles hacia los directores, el negarnos a su papel de autoridad, sino que simplemente nosotros venimos con otra forma de trabajar para ejercer la docencia desde nuestra experiencia y no desde la tutoría que SPD nos fuerza a llevar; pero que se convierte en una distribución de talachas y actividades que los directores no quieren realizar y recaen en los recién llegados a las escuelas. Y si a eso le agregas que por ser noveles nos ven como menos, pues eso explica la existencia de estas diferencias” (DDP2).

---

<sup>12</sup> El Partido Nueva Alianza se creó en 2005. Desde su origen el Partido estuvo vinculado con el SNTE. De ser una fuerza política menor ha pasado a tener entre sus filas a 16 gobernadores, en coaliciones; en su mayoría con el PRI.

Las regulaciones del SPD acarrearón categorías y nominaciones del profesorado para definirse a sí mismos cuando varió el criterio de antigüedad/experiencia que validaba la práctica docente antes de la Reforma. Fardella (2015) denomina a este proceso Intelegibilización del ser docente y comprende los mecanismos de interacción con las categorías oficiales para hacerse visible y a su tarea con lenguajes, códigos y gramáticas, como el concepto de profesional. Así las políticas de evaluación a la docencia generan figuras de práctica docente y contribuyen a la creación de la identidad del ser docente diferenciada por el paso o no de los procesos de evaluación.

De esta manera, para los docentes noveles la superación del examen de ingreso para obtener una plaza reitera la autodefinición del ser docente mediante los dispositivos de control de la práctica para la permanencia y la promoción laboral: “Nosotros estudiamos planeando estar en este puesto de trabajo al egresar, y ya sabíamos que las reglas habían cambiado y aun así nuestra vocación es estar frente a grupo” (DK5). Una persona con perfil afín opinó:

“El examen de ingreso no representa para mí una actividad excluyente. Al contrario, aquí todos estamos en las mismas posibilidades de entrar al servicio. Cosa que antes no pasaba, sin palancas rara vez terminaban en una basificación” (DP3). Otro deliberó: “Antes para poder ser basificado sin ser normalista, pasábamos mucho tiempo de andar picando piedra en el SNTE o con la gente de Nueva Alianza. Yo lo puedo confesar, entré por conocidos que me acercaron a SNTE-joven<sup>13</sup> y pues a Nueva Alianza. Agregó que durante años gozó de interinatos y le sirvió lo vivido, porque: “El proceso te forma y te da bases para que cuando llegue la evaluación uno ya conozca el sistema y no te presente mucho problema” (DP2).

---

<sup>13</sup> SNTE-Joven es un programa para impulsar la participación y representación de la juventud en el sindicato.

De acuerdo con las experiencias relatadas, el docente novel interpreta su contratación como un mérito propio y las expresiones de sus colegas no son más relevantes que el resultado de su examen de ingreso. Se puede decir que le genera orgullo y su incipiente práctica docente no depende de tutores o colegas con mayor tiempo de servicio: “Respeto la opinión de mis compañeros en la escuela o la de otros maestros, pero la verdad yo me gané mi base por derecho propio. Nadie hizo el examen por mí, ni nadie me dio favoritismo para ingresar al servicio”. Considera que las reglas son justas, porque: “Reconocen los conocimientos que tenemos quienes queremos ser docentes” (ATP2). Revelan su desacuerdo con las tutorías que no funcionan: “En muchos de los casos son docentes que no quieren ser tutores ... a mí me dijo mi tutora que ella no está de acuerdo con esa figura, y que eso deslegitima al proceso de evaluación de SPD” (DK3). Más: “La figura de la tutoría es puro trámite. Al final nos ponemos de acuerdo los tutores y tutorados para llevar el proceso como lo marca supuestamente el SPD. No fingimos el proceso, sino que lo adaptamos a la realidad y necesidades de la escuela” (DP3). Concluye: “Hacer el proceso como lo marca SPD solo quita tiempo y es una actividad sin sentido que legitima el control de los profesores experimentados contra los docentes noveles” (DP3).

Por otra parte, hay desazón en el ejercicio de la docencia aun con el SPD: “La verdad para mí el trabajo es algo decepcionante. No me malinterpretes. Pero más allá de la vocación debe haber estímulos para los docentes nuevos y no los tenemos. No hay nada que nos haga ver que somos tomados en cuenta”. Manifestó la separación entre docentes noveles y antiguos: “Los noveles estamos condenados a ser vistos como maestros que somos de SPD y, por tanto, no somos como ellos” (se refiere al magisterio antes de la Reforma). Incluso se sintió invisibilizada “... también por la

política de que me tengo que evaluar de nuevo para ver si no entré de chiripa y es verdad que soy maestra”. Y la tensión que le causa la evaluación constante: “Saber que me evaluaré de nuevo me mata. No me deja planear una vida profesional a futuro, porque no sé si la evaluación realmente me valida o no como maestra, sin embargo, tengo que hacerlo” (DETC2). Estas expresiones coinciden con la perspectiva de docentes basificados antes de implantar el SPD en que la autodefinición de profesional del ser docente depende del resultado del examen. Presentar la evaluación cuando se tiene una plaza, el profesorado considera que tendrá efecto en sus condiciones de vida. Desde que recibe el oficio el docente se avoca más de la preparación para el examen y relega su tarea en el aula. Así se adapta el profesorado a la lógica de las evaluaciones.

Un director de primaria cuenta su experiencia como egresado de una carrera afín con pocas posibilidades de obtener la basificación hasta lograr el cargo de directivo en las primeras evaluaciones del SPD. El director vivió dos momentos: el previo a 2013 donde ingresó por mérito profesional y cuando fue ratificado con una evaluación de permanencia. Narra:

“Al egresar de licenciatura, en 2007, inicié profesionalmente en un colegio privado y estuve ahí unos meses, afortunadamente, porque los pagos eran bajísimos, alrededor de 750 pesos semanales. Mediante conocidos pude conseguir interinatos en primarias públicas. El primero fue en Samalayuca y después cubrí dos periodos en dos escuelas en el Valle de Juárez durante un año.”

“Enseguida tuve oportunidad de hacer un examen de oposición para asignación de plaza. Después de evaluarme y pasar el examen, pude elegir escuela. Ahí, un compañero docente era, en otro turno, director de otra escuela y me jala a su escuela y me propone la subdirección. Después de varios años trabajando ahí debido a que me vio aptitudes: conocimientos de TICS, administración, preparación para dirigir cursos y grupos. En esa escuela

la estuve siete años, los primeros cinco estuve frente a grupo y otros dos fui comisionado. Después de esa experiencia concursé... y gané la dirección 2016-2017” (DDP3).

Este relato recupera parte del proceso cuando los directores de escuela gestionaban a quien ocupara la subdirección, incluso de ATP u otro tipo de comisiones, seleccionando los perfiles apropiados para cada actividad. En las palabras del director se deduce cómo con la experiencia en el aula alcanzó la subdirección, a diferencia del esquema de evaluación que otorga promociones con el examen. Recuerda el cambio con la Reforma: “Fui la segunda generación que hizo examen de ingreso en 2009, previo a la Reforma de SPD. En ese momento las desventajas que teníamos los afines eran las planificaciones, pero no había ningún conflicto con los normalistas”. Habló del esfuerzo para ser docente: “Nos ha tocado picar más piedra y demostrar que se puede. Hay que volverse autodidacta para demostrar con trabajo que las diferencias no vienen de la formación” (DDP3). La noción “picar piedra” indica una posición de inferioridad no reconocida por el director frente al profesorado normalista y que en la práctica cotidiana existen experiencias diferenciadas originadas por el perfil de procedencia. Declaró:

“Comparto el pensamiento de que es una desventaja que no se entre con perfil normalista, pues ahora dentro del sistema veo que hace falta formación. No estoy de acuerdo que se abra la oportunidad a cualquier profesionista de ejercer en el magisterio. Aunque hay excepciones, en la práctica real es una desventaja el que entren personas sin perfil, porque no tenemos procesos de formación para nivelar eso y lo único que se podría asemejar a un curso de formación son los que ofrece UACJ para preparar para la evaluación docente” (DDP3).

Los cursos de actualización que refiere el director eran un espacio para compartir forma de trabajo e ideas, pero fueron eliminados con el SPD y serían remplazados

por la formación continua a partir de 2013. Según su relato son para “...las personas de promoción y reprobados en examen de desempeño. Pero esto no ha generado ningún impacto positivo, porque se deja de lado al aprendizaje de los niños, sobre todo, en perfiles que no los prepararon para eso” (DDP3). La nueva dinámica impide que se desarrollen intercambio de experiencias docentes como en los cursos de formación organizados en los Consejos Técnicos, pues se imparten con guiones y temas preestablecidos. Esta situación fragmenta y estandariza la cotidianidad escolar, borra acciones colectivas por la individualización e intenta que docentes, directores y personal educativo se responsabilicen de su propia formación y se autoadministren con modos de autocontrol para enfrentar los fenómenos escolares (Soto et al., 2016).

Continuando con el director, señala que hay un malestar generalizado entre el profesorado de nuevo ingreso y experimentados por las reglas del SPD que muta la práctica docente:

“Actualmente hay más actividades en la docencia pública, lo que no quiere decir más trabajo propiamente dicho. Tenemos, gracias a la Reforma, maestros condicionados que se ven así mismo sin aspiraciones para aumentar, por un lado, la calidad de su trabajo y, por otro, bastante importante, el salario. Con el SPD se trabaja constantemente bajo estrés, no hay reconocimiento a la calidad del docente, sino que ahora se hace visible el maestro sólo por los resultados en los exámenes y su puesto queda en el condicionamiento perpetuo a la pérdida. No existen apoyos o estímulos económicos que permitan generar un buen ambiente de trabajo donde el docente no esté pensando en su calidad de vida, sino en el contenido de su trabajo.”

“Ahora se hacen evaluaciones para todo. No hay actividad que no esté bajo inspección y todo debe estar justificado. Entonces tener que utilizar todos los instrumentos de evaluación, implica mucho trabajo, que a su vez nos quita tiempo de trabajo en el aula, porque antes los docentes nos llevábamos trabajo a la casa,

pero actualmente es casi imposible porque no alcanza el tiempo. A eso agrégale el tiempo que requiere un profesor que está en proceso de evaluación y que tiene que acudir a los cursos obligatorios para los exámenes.”

“Este proceso de reforma ha borrado también el carácter de la formación académica de segundo grado. Los posgrados ahora son una opción personal, por un lado, porque la validez de estos programas difícilmente puede impactar en el salario y no todos los posgrados son reconocidos. Lo que obviamente impacta en el desempeño de los docentes” (DDP3).

La voz del director indica la contradicción entre los supuestos de la Reforma Educativa sobre la profesionalización del profesorado y el incremento de tareas administrativas de entrega y revisión de evidencias. Esto desatiende la práctica en el aula y el ingreso al servicio docente estriba en el resultado de un examen. Provoca un rol de docente tecnificado y la trayectoria laboral en función de mediciones estandarizadas y se elimina la estabilidad del empleo e impone la intensificación laboral como propuesta de profesionalización (Soto et al., 2016). Otra contradicción es la figura de transferencias económicas, maquilladas bajo el concepto de becas para el profesorado con posgrado, que no mejora su salario como era posible con la Carrera Magisterial. La inconveniencia de las becas actuales se debe a:

“Ingresé a un posgrado de UPN, porque es la que tiene mayor validez y reconocimiento en términos académicos, y porque implica, a lo mucho, un aumento mensual de mil 200 pesos. Aparte porque conseguí una beca que cubre el posgrado que otorga SEECH con la condición de que cumplamos los créditos del programa al que nos inscribimos. De no hacerlo habrá que reembolsar las becas que se hayan recibido. Pero como en muchas de las cosas que son en beneficio de los docentes, por trámites burocráticos estas becas son un proceso lento que termina siendo un reembolso de lo que uno mismo va aportando durante el posgrado” (DDP3).

Otra disconformidad es que no es una oportunidad generalizada. Quienes viven la evaluación “no tienen el tiempo, ni las ganas para dedicarse a un posgrado, porque te quita los viernes y sábados, en algunos casos hasta domingos... el trabajo que nos llevamos a casa que tampoco es remunerado” (DDP3). El directivo comienza a caracterizar que la flexibilización laboral de la docencia mengua el interés por la enseñanza: “Ya no vale la pena la docencia pública... no se paga lo justo por el trabajo realizado por los maestros, incluso si teníamos la justificación ética de la vocación por el servicio”. Añade: “Actualmente ya ni eso es estable, porque está difícil que la vocación aguante malas remuneraciones económicas e incrementos de responsabilidades y actividades” (DDP3). Por tanto, su opción laboral no es la docencia: “Estoy buscando estudiar para cambiar de profesión mientras soy joven. Tengo clave 95 que es temporal y si apruebo el examen de promoción obtendré la clave en propiedad, la 10, pero condicionado a una segunda evaluación a los 4 años”. El director sabe que su puesto dependerá de evaluaciones: “Que más que realmente evaluar el desempeño del docente, son como un mecanismo para dar o no trabajo” (DDP3).

El SDP ha provocado inseguridad del empleo al profesorado de nuevo ingreso, pues las plazas temporales “han generado que los noveles vean con desconfianza el futuro. Es inevitable no pensar en eso cuando muchos suponían que el ingreso a la docencia implicaba una estabilidad general” (DDP3). La promesa de la permanencia gracias al mérito de aprobar un examen no se cumple y la alternativa es, para el docente de nuevo ingreso, estudiar “otra carrera durante las tardes, porque no ven a futuro estabilidad en el magisterio y se han planteado cambiar de profesión, mientras se sostienen por lo pronto con el salario de profesor de nuevo ingreso” (DDP3). La incertidumbre alcanza al profesorado experimentado: “Las amenazas de las evalua-

ciones constantes es pareja tanto para nuevos como viejos, los docentes se sienten defraudados de la profesión, porque una cosa es la vocación y otra la vida real. Sin lo económico no se puede vivir por mucha vocación que se tenga” (DP2).

Por otra parte, se declara el tedio por la evaluación: “No reniego de ser evaluado. Lo que sí es que ha generado un ambiente de demasiada presión y no puedo concentrarme en una cosa, porque las dos demandan tiempo: el trabajo real y la formación para ver si podré continuar trabajando” (DP2). Y la aplicación y contenido del examen es incierto: “Desconocemos quien nos evaluará y a lo sumo conocemos esbozos de lo que se nos evaluará. No se nos otorgan insu- mos para prepararnos para el proceso, solo una bibliografía a consultar y uno se encarga de buscar los documentos” (DETCI).

De poco sirve el mérito para medir el desempeño docente si el empleo se vuelve eventual y se precariza la docencia pública, con otras formas de producción y explotación de la fuerza de trabajo escudados en la calidad educativa. Una evidencia del objetivo del SPD para flexibilizar el trabajo docente es el incremento de los interinatos. Lo comenta un docente: “Ya existían, pero en mi caso, eran un trampolín para el ingreso al trabajo formal y ahora se han convertido en una realidad constante” (DP6). En estas condiciones, el interinato es un modelo de subcontratación laboral no declarado que en el futuro afectará a todo el gremio: “Este problema no es sólo con los docentes noveles. Por ejemplo, aquellos que no alcanzaron un buen nivel de carrera magisterial o fueron llamados a evaluarse y reprobaron” (DP6). En suma, el profesorado es idóneo y efectivo por los resultados que consigue en las evaluaciones (Soto et al., 2016), no por su carrera magisterial.

## **La desaparición de la Carrera Magisterial: las jubilaciones como opción**

Con la Reforma Educativa se descartó el Programa de Carrera Magisterial que se planteó el objetivo de fomentar la profesionalización y el protagonismo del profesorado en congruencia con sus necesidades específicas y dispuestos a colaborar con sus pares. El programa fue un eje central del ANMEB de 1992, que permitió la participación voluntaria del profesorado y los requisitos eran tener experiencia mínima de dos años frente a grupo. Al principio del PCM distinguió entre docentes con y sin licenciatura y se privilegió al profesorado que laboraba en zonas marginales, y quien contara con grado de maestría o doctorado podían ingresar al programa al ingreso al servicio docente. El PCM consistió en cinco niveles escalafonarios, del A al E, para llegar al máximo el profesorado debería tener 16 años en servicio o trabajar en zonas de bajo desarrollo con una antigüedad de nueve años. Las remuneraciones salariales satisficieron la calidad de vida del docente, porque fueron permanentes los estipendios y el nivel conseguido (Santibañez et al., 2007).

El PCM recibió críticas por la dualidad salarial entre el profesorado participante y el que no, pues no hubo evidencias de si realmente los docentes con los niveles más altos del programa eran los más eficaces, porque no se encontraron diferencias representativas entre quienes alcanzaron puntajes de nivel E (Santibañez et al., 2007). O porque el burocratismo corporativista de la SEP y el SNTE pervirtió el propósito del Programa al ofrecer incentivos y recompensas a los docentes por igual (Ornelas, 2002), derivaron prácticas antiéticas (para lograr los más altos niveles) y no aumentó el rendimiento de del estudiantado en los resultados en las pruebas PISA o ENLACE (Ornelas, 2012). Sin embargo, hay consenso en que este tipo de promoción, incentivos y remuneración docente consolidó la estabilidad

laboral del magisterio mexicano, a la vez favoreció la equidad educativa, porque mantuvo al profesorado en escuelas marginadas y facilitó su trayectoria y desarrollo profesional (Luschei, 2013).

Para una directora de preescolar participar en el PCM le permitió centrarse en su desarrollo profesional como docente, aparte de laborar en una zona marginada de la ciudad. Ella tiene 28 años de experiencia y consiguió el cargo antes de la Reforma. Cuenta que llegó “después de 20 años de servicio a la dirección por la posibilidad que el escalafón implicaba... producto de carrera magisterial” (DDK1). Agrega que se sometió voluntariamente a una evaluación y salió no idónea, pero entonces no se vinculaba el resultado con la pérdida del puesto. Para la directora la abolición del PCM afectó a quienes alcanzaron el nivel más alto. Por otro lado, identifica el problema de los afines que ingresan a la docencia con el examen “con una soberbia y actitud retadora para con los directivos” y sin “las competencias mínimas para realizar su función”. La consecuencia es que: “Se quejan de las cosas que tienen que hacer como las planeaciones, evaluaciones, acompañamientos, etc. Y esto los lleva a una situación donde abandonan los grupos y los niños a la menor oportunidad” (DDK1). Por tanto, los docentes noveles viven el desencanto de la incompetencia para enseñar, por un salario exiguo por el trabajo efectuado y sin incentivos económicos del PCM. La directora lo sintetiza:

“Hay un impacto real en los docentes jóvenes, que entran a través del SPD. Éste no puede desligarse de la función principal que es la formación de los sujetos, de los alumnos... porque se le prometió un trabajo de calidad, bien remunerado, pero como eso no es cierto. Lo que ha generado es docentes frustrados y enojados a los que les vale poco si los niños aprenden o no... no hay un compromiso ético o moral para con los niños... pero no los estoy prejuzgando como malos maestros, sino que entiendo, o trato de explicar, que todo esto es resultado de las mentiras de la Refor-

ma. Obviamente no puedo desarrollarme profesionalmente si no tengo resuelta mi vida personal y eso pasa en todos los empleos... en nuestro caso esto es completamente lejano a la mentada calidad educativa que se lograría con la RE" (DDK1).

Continúa:

"Veo también que de la gente nueva hay muchos muy comprometidos, pero generalmente se da al ingreso de profesores afines que no están calificados desde su formación para ser docente. En todo este clima de insatisfacción del ingreso generado por la Reforma y particularmente por el SPD, hay un eje en común que nos cruza a todos los docentes seamos nuevos o viejos... Carrera Magisterial ya no existe, eso es el detonante de todo el malestar de los docentes, a cualquiera que le preguntes te puede confirmar que la desaparición del PCM es lo que ha generado todo este desencanto profesional" (DDK1).

En suma, desde la voz de la directora, la supresión del PCM quitó prestaciones e incentivos. Un ejemplo es nivel de promoción K, instituido con la Reforma, que precariza el trabajo docente pues la remuneración dependerá de los vaivenes del presupuesto anual, no se reflejará en el salario neto porque se pagarán, al igual que las horas en Escuelas de Tiempo Completo, como un concepto de pago independiente del sueldo (SEP, 2015) y por cuatro años. Es necesario refrendar el nivel K para seguir gozando del incentivo sin que acreciente las prestaciones, la seguridad social y el acceso a la vivienda o primas vacacionales. Los incentivos externos al salario se decretaron en el Artículo Undécimo de la LGSPD con el Programa de Promoción en la Función por Incentivos en la Educación Básica (PPFIEB). El nivel K no es para toda la planta docente, porque la bolsa asignada en el presupuesto de los estados será repartida entre los primeros lugares de la prelación. Solo podrán concursar los docentes de nuevo ingreso cuando adquieran la definitividad de su base, cuatro años después, con la condición de no

participar en procesos de promoción y/o renuncie a plazas anteriores (SEP, 2015).

El discurso normativo de la LGSPD señala que el PPFIEB respetará los beneficios adquiridos por el personal docente y “conservará el monto del estímulo que ostenta, con las repercusiones aprobadas, sin que dicho monto sea sujeto de cualquier modificación durante su vida laboral” (Cap. II, Numeral 10). Sin embargo, existen prácticas reveladas por docentes y directivos con niveles del PCM, que afectan a la continuidad de estas prestaciones, como sostiene una directora de preescolar: “Los docentes de nuevo ingreso y los que tenemos los niveles más altos de CM,<sup>14</sup> ya no estamos tan lejanos unos de otros; estamos a punto de perder las conquistas laborales que teníamos” (DDK2). En el ciclo 2017-2018, abunda, en pláticas con colegas de diferentes zonas escolares compartieron que las notificaciones para acudir a la evaluación de permanencia tuvieron un aumento significativo entre el profesorado con más antigüedad y niveles altos del PCM. De esta situación deduce la directora: “El objetivo de las evaluaciones son los docentes con cualquier nivel de Carrera Magisterial” (DDK2).

Del Bono afirma que la flexibilización laboral de corte empresarial “erosiona formas clásicas de negociación colectiva... enfocándose tangencialmente al fenómeno de la subcontratación laboral en tanto forma específica de flexibilización y de fragmentación de los colectivos trabajadores” (2014: 217). Es el caso del magisterio mexicano que van erradicando al personal con prestaciones laborales contrarias a los postulados de la LGSPD. Sería el caso del profesorado con PCM: “Lo que vemos es que quienes fueron seleccionados con perfiles altos de CM ya perdieron; o sea que no van a pasar el examen, pero no por falta de capacidad, sino porque el trasfondo de la evaluación es la

---

<sup>14</sup> Así le llama el profesorado al Programa de Carrera Magisterial.

nómina.” Continúa: “Es tan obvia la intención porque a los de CM nos pagan, por ejemplo, un nivel E el sueldo más alto... si no pasan la evaluación... no hay retroalimentación de SPD. Lo único que nos deja para pensar es que la estrategia es salarial” (DDK2).

La pérdida de la estabilidad contractual en el magisterio deriva de las leyes secundarias de la Reforma que desapareció programas de incentivos para docentes de nuevo ingreso y redujo responsabilidad laboral del empleador. Asimismo, no hay claridad respecto a los resultados del examen- evaluación: “Lo que sí está claro es que enseguida del resultado, los no idóneos son mandados a capacitación y volverá a presentar el examen y cómo no lo va a pasar de nuevo le dicen adiós... Así, se van perdiendo las plazas con niveles altos de CM sin derecho a la jubilación que se había logrado” (DDK2). También se vulneran los derechos adquiridos “perdemos, además, el derecho a seguir trabajando de manera estable” (DDK2). En consecuencia, se presiona al profesorado más antiguo a desertar de docencia vía jubilación o mediante la renuncia al puesto de trabajo:

“A mis compañeras viejitas, como yo, que también estaban en el nivel E y han presentado el examen de permanencia las han orillado a jubilarse. Claro que no es evidente esto que te digo, pero sí es un fenómeno en el que los que estamos dentro nos vamos dando cuenta. Porque es notorio que hay una inclinación a personal con estas características y que obtienen resultados negativos a pesar de más de 20 años de experiencia. Después de estos resultados y con el desencanto personal y laboral que conlleva, en un año o dos, máximo se están yendo las maestras.” (DDK2)

La voz de la directora cuestiona la aleatoriedad para elegir al docente sometido a evaluación a la permanencia con niveles del PCM y quienes se pueden jubilar, según la ley. Opina:

“Están obligando a los viejos a irse. El día que me digan te vas a evaluar, yo me voy a jubilar; porque es claro que me van a decir que no soy idónea. Si me jubilo, en mi caso, me voy con 10 salarios mínimos, por estar en el (Artículo) décimo transitorio... pero esto tampoco es garantía de que, en un futuro vaya a cobrar mi pensión, porque hasta eso está en peligro” (DDK2).

La deliberación de las directoras se relaciona con los cambios en el régimen de pensiones y jubilaciones en México que creó un sistema de cuentas individuales, no igualitario para el magisterio, con reglas similares al sector privado. De las entrevistas se recoge la preocupación por los cambios recomendados por la OCDE para mejorar los sistemas públicos de pensiones como en las cotizaciones, reducir la contribución compartida gubernamental para el personal del sector público y disminuir el límite máximo salarial y la pensión a sobrevivientes. Otras modificaciones fueron el aumento de la edad efectiva de retiro de acuerdo con la esperanza de vida, restringir la jubilación anticipada y ampliar los periodos de cotización para obtener una pensión completa (OCDE, 2015). La materialización de estas recomendaciones en el magisterio fue la creación del PENSIONISSSTE<sup>15</sup> que consolidaba, según la OCDE, la fragmentación del sistema de pensiones mexicano y la notable diferencia entre los esquemas del sector público de afiliados al ISSSTE y del colectivo trabajador privado que cotizan al IMSS (2015: 6).

La modificación de las pensiones se relaciona con las ideas de autonomía y gobernanza escolar presentes en la retórica de la Reforma, pero en la práctica es la retirada progresiva del Estado de su responsabilidad y de sus funciones en la gestión de los servicios públicos. Verger y Normand (2015) aseveran que la Nueva Gestión Pública (NGP) se funda en la gestión profesional como sinónimo de privado en los servicios gubernamentales con normas,

medidas de desempeño, estándares de calidad y de evaluación externa para el desempeño de los actores educativos. La NGP propone desagregar el sector público en unidades más pequeñas, como la autonomía escolar o administración centrada en la escuela, *school-based management* (Gunter y Fitzgerald, 2013), que en México comienza con el programa La Escuela al Centro. De igual forma, la NGP equipara a las escuelas privadas con las públicas y los gobiernos les otorgan subsidios basado en la publicación, como la prueba ENLACE y ahora PLANEA, de los resultados obtenidos por las escuelas en las pruebas estandarizadas.

Esta emulación de la administración gerencialista empresarial no provoca en el magisterio mexicano flexibilidad en la contratación y despido similar a las empresas privadas; pero si ajusta sus estilos de dirección en las escuelas centrado en la eficacia y eficiencia de la planta docente e instala un disciplinamiento de las escuelas donde la remuneración del docente depende de criterios de mérito/productividad (Gunter y Fitzgerald, 2013), como en el Programa de Remuneración por Incentivos. La reestructuración de la educación pública enfatiza los principios de elección, los mercados y la medida de desempeño educativo (Verger y Normand, 2015).

En el marco de racionalización administrativa para combatir la organización corporativa y burocrática del SEM, se entiende desde la voz del profesorado, que la Reforma orilló al docente con estabilidad en el puesto a someterse o aceptar la evaluación de SPD. Si resulta idóneo debe renunciar a su plaza actual y recibirá una nueva clave, temporal, y anulará las prestaciones laborales anteriores. Con esta normatividad es factible suponer que el profesorado prefiera la jubilación. Mas si el nuevo puesto exige trasladarse fuera de la ciudad, como relata un docente:

“Un compañero concursó por un puesto directivo y se lo asignaron, pero tuvo que irse a Camargo. El traslado puede ser un problema menor si cuentas con un salario estable y una supuesta remuneración extra. Sin embargo, en su caso, como en el de muchos otros, desde que se fue no ha recibido la diferencia de pago, cuando tuvo que renunciar a su clave anterior que, se supone, debe de ganar esa diferencia. Además, en un año tiene que evaluarse de nuevo para la permanencia en el puesto. Pasarán dos años en los que no sólo dejó una clave anterior, sino que además no recibió ninguna mejora salarial real. Ahora con la evaluación él decidirá si se regresa o se queda como directivo. La lógica dice que no ganó nada, así que no pierde nada regresándose. SPD ofrece estímulos, pero éstos no son cumplidos” (DP5).

Además, la diferenciación en algunos estados de la República entre docentes con nómina federalizada y estatal está en vías de extinción al igual que el PCM, como observa un docente:

“Ha pegado también a los docentes del sistema estatal. A ellos que se les pagaba un esquema de jubilación activa, escalafón, que era el equivalente a CM; han entrado en una fase en la que a partir de 2015 a todos aquellos que cumplirían 20 años de servicio ya no se les pagarán las claves L<sup>16</sup>... Esto es el primer cambio, el segundo fue que les eliminaron la jubilación activa, lo que implica que para cuando les toque la jubilación ya no tendrán acceso a nada de eso. Incluso los que ya están jubilados irán perdiendo estos derechos, pues los docentes vemos estas acciones como una forma de ir desapareciendo el subsistema estatal para agregar a estos docentes al sistema federalizado” (DDETC2).

En este sentido, los efectos adversos de las nuevas regulaciones generaron prácticas de trabajo flexible y subcontratación laboral narradas por el profesorado entrevistado y se desarrolló una jerga de nomenclaturas para nombrar a sus colegas: *Nóveles*, *temporales*, *afines*, *tutoreados*, *idóneos*. Los nombres representan las condiciones laborales sensiblemente menos favorables al profesorado que se contrató antes del SPD. Se manifiestan visos de subcontra-

tación, modalidad de larga data que se continúa indagando sobre sus alcances y consecuencias. El renovado interés “se debe a la ampliación relativamente inédita de las estrategias de subcontratación y agregó también estrategias de flexibilización, y lo preocupante que resultan sus consecuencias” (Del Bono 2014: 219) en los derechos obtenidos por el colectivo trabajador.

En el caso de la eliminación del PCM, lo inédito es el intento por suprimir la coexistencia de dos esquemas de regulación laboral para constreñir derechos y posibilidades de ascenso, más que a la recuperación de la protección social y laboral. Para el profesorado las evaluaciones del SPD son cada vez más evidentes que llevan a la desaparición de estabilidad laboral de la docencia, de flexibilidad y desregulación. De ahí el desinterés de docentes noveles y de nuevo ingreso por mantener una trayectoria laboral ante las posibilidades de crecimiento salarial y profesional actuales. La directora (DDK1) menciona que, con base en su carrera docente y sus derechos aún protegidos por el Artículo Décimo Transitorio, si le llaman a evaluación, optará:

“Por la jubilación inmediata, la cual no he ejercido por gusto a mi trabajo. Sé que si soy seleccionada para la evaluación es porque van sobre mi plaza. Recalco la intención meramente laboral y economicista de la reforma. Lo digo porque ... con lo que le pagan a un docente con clave E que son alrededor de 20,000 pesos: ¿cuántas plazas de las nuevas pagas? ¡Cinco! Y sin derechos ni prestaciones, porque en los primeros dos años estarán sin contrato y si no pasan el examen de permanencia, adiós. Al gobierno no le conviene seguir manteniéndonos con vida laboral a los docentes con CM. Y no le pesa para nada afectar nuestros derechos laborales. Con el SPD han generado un modelo de trabajo donde siempre habrá otro dispuesto a realizar la función que un docente con conciencia de lo que gana y exija sus derechos se niegue a trabajar en estas nuevas condiciones. Y sigue el ciclo, trabajadores temporales a todo lo que da sin derechos ni prestaciones en crecimiento” (DDK1).

Otra directora agrega:

“Con este nuevo modelo laboral lo que está en juego es la calidad del empleo de los docentes... la vieja estabilidad de la plaza base del maestro y su posibilidad a lograr una jubilación digna. Primero lo hicieron los gobiernos anteriores con la ley del ISSSTE y ahora vienen a completar con los Afores de todos los maestros. Esto viene a eliminar, por un lado, a los maestros que estaban protegidos por el décimo transitorio y buscan, por otro lado, establecer en el SEM docentes de tres salarios mínimos, con condiciones laborales propias de una escuelita particular” (DDK2).

En este contexto, la subcontratación, las implicaciones de la desaparición del PCM y la existencia de un esquema efímero de promoción suplanta el antiguo modelo de incentivos y prestaciones, se apega a la NGP que busca acrecentar la precariedad laboral de la docencia pública mexicana. Vale preguntarse cómo los derechos obtenidos por el profesorado antes de la Reforma Educativa pueden protegerse cuando la complejidad de las prácticas desreguladoras tiende a la desprotección de los derechos sociales y laborales del magisterio que los empuja a renunciar a sus puestos por temor a perder la jubilación. La precarización docente se observa en la temporalidad y el trabajo flexible que nulifica las retribuciones, prestaciones y actividades de desarrollo profesional.

### **La flexibilidad y subcontratación permanente en la escuela secundaria**

La flexibilidad y precarización laboral son más evidentes el subsistema de educación secundaria. Con el SPD, en las secundarias existe una división de rangos y categorías como docentes de talleres, de apoyo, orientadores y quienes imparten las materias, que son el grupo mayoritario. Para

Rockwell (1985) y Sandoval (2001) esta distinción provoca aislamiento y favorece la dispersión del profesorado por el estatus diferenciado. La trayectoria profesional del docente en secundaria obstaculiza su desarrollo por las condiciones de trabajo de subcontratación y rebaja de incentivos. El ingreso al servicio docente en secundaria se obtiene con los exámenes de ingreso, promoción y permanencia del SPD, igual que en los otros niveles de educación básica. La diferencia principal es que la asignación se relaciona con las horas de cada asignatura por impartir. Por ejemplo, español y matemáticas tienen cargas de cinco horas; biología, física y química con seis horas; para inglés son solamente tres horas.

Los puestos de trabajo y la carga académica de cada docente se asignan en función de la materia en la que primero se formó el docente. Con el examen del SPD el aspirante idóneo recibe horas según la lista de prelación de las plazas ofertadas y de su área de especialización. No obstante, en el estado de Chihuahua, esto no es una ventaja. Como cuenta una maestra:

“Salir en los primeros lugares o en los últimos lugares del examen de ingreso al SPD no tienen ninguna relevancia. Yo he visto que muchos maestros publican en Facebook sus resultados mostrando que quedaron en el primero, quinto o décimo lugar a nivel estatal. Que bien por ellos. Da gusto celebrar, pero me pregunto qué celebramos cuando esta lista de prelación es otra manera de asignar las plazas como se le ocurra al sistema” (DP3).

En el mismo sentido, otra docente relata el escaso tiempo para aceptar o rechazar la plaza:

“Salir en el segundo lugar de la prelación es lo peor que me pudo haber pasado. Cuando llego a la sede de asignación de plazas, y me toca sentarme frente a una secretaria del SPD para que me asigne mi plaza, me ofertan una plaza que está fuera de mi ciudad; y solo tengo cinco minutos, que es la duración del proceso

con la secretaria para decir si acepto o no mi puesto en esa escuela. Si no acepto pierdo mi lugar y me quedo sin trabajo... sin importar que fui el número dos a nivel estado” (DK4).

Otro bemol del SPD es la necesidad de trasladarse a la capital del estado para realizar las gestiones de asignación de la plaza y no conseguir el trabajo. Así lo vivió un docente: “Te puede tocar en una ciudad o en un rancho perdido de la sierra. Este proceso que se vende como la mejor manera de asignar las plazas, no es más que una burla. Está peor que la burocracia que venía a eliminar” (DS4). Según las voces, es patente la incertidumbre laboral para estos docentes noveles de secundaria, pues no les asegura una plaza en la ciudad de residencia, además del gasto para ir a la capital sin garantizar con un empleo. En los ciclos escolares 2015-2016 y 2016-2017 se regionalizó la asignación de plazas en tres zonas: norte, centro y sur. El profesorado entrevistado pondera que la estrategia pretende ubicar en las zonas rurales del estado a docentes que de otra manera no elegirían esas regiones para trabajar. Una docente comisionada en el área de Recursos Humanos de secundaria relata cómo la regionalización mantuvo la diferencia salarial de las tres zonas y motiva el abandono de esas plazas por quienes las ganaron:

“La regionalización de las asignaciones de plazas que realiza SPD tienen una serie de inconsistencias que hacen un martirio el momento de la contratación para muchos maestros, pues en lugar de sentirse beneficiados con la posibilidad de un trabajo, pareciera que salen afectados. Hay casos idóneos que son jovencitas entre 22, 23 a 24 años a quienes asignan a un puesto de trabajo en Témoris, por decir; son poblados muy alejados de zonas urbana. Ellas tienen que trasladarse a dar clases caminando en muchos de los casos, porque no hay acceso en automóvil. Sin salario durante los primeros tres meses, si bien les va. Llegan a escuelas que no tienen nada.... ¿Qué van a hacer esas muchachas? Obviamente muchas renuncian a la plaza en el momento mismo

de la asignación... es un proceso muy descontextualizado el que realiza SPD con la asignación. No toma en cuenta la realidad de la violencia en el estado, que son mujeres jóvenes, que tienen hijos” (DCRH).

## **Asignaciones de plaza, el origen de la insatisfacción laboral**

Las reglas de asignación de plazas del SPD alteró los tipos de contratación por subsistemas, en el caso de Chihuahua donde existen el Federal y el Estatal. Un docente de secundaria que concursa por más horas para completar su tiempo máximo frente a grupo, con la idoneidad puede obtener un ofrecimiento de horas en otro subsistema. Esto es incoherente para un docente con plaza federal, porque si es beneficiado con horas del subsistema estatal “deberá renunciar a las horas federales o buscar mover éstas al otro subsistema, y en la generalidad de los casos renunciar a las horas ganadas” (DCRH). Esta situación ocurre con frecuencia y se abandonan unas u otras horas.

Otras diferencias limitan las posibilidades de acceso, promoción y asignación de horas, porque las asignaciones se determinan en función de las necesidades de los planteles, pero el SPD solo otorga 15 horas iniciales para los idóneos. Si la escuela requiere que un profesor imparta más horas, entra en un esquema mixto con horas interinas. Este proceso es la flexibilización laboral, que no es nuevo, pero con el SPD las horas interinas ya no son por tiempo indefinido, sino por seis meses y sin la posibilidad para el profesorado de reclamarlas en propiedad, solo podrá hacerlo si se evalúa. Así, las posibilidades de aumentar el tiempo de trabajo y el salario dependen de la permanencia en la segunda evaluación, dos años después del ingreso y se pueda concursar por más horas base.

Los cambios anotados sustentan el malestar del profesorado por la contratación. Si la satisfacción laboral es un sentimiento de agrado del sujeto cuando hace un trabajo, en un ambiente que le resulta atractivo y donde existen recompensas psico-socio-académicas acordes a sus expectativas (Muñoz, 1990), entonces los contratos del SPD en secundaria eliminan factores de influencia positiva como los incentivos económicos, la seguridad del empleo permanente. Estos factores influyen de manera significativa en la actitud positiva o negativa del profesorado frente a su labor profesional y en las perspectivas de abandono del puesto. Una maestra de nuevo ingreso narra cómo la asignación aleatoria de su plaza en Ciudad Juárez, siendo originaria del municipio de Parral, le acarreó una vida precaria en un contexto social y laboral desfavorable:

“Estoy tan decepcionada del magisterio. No veo la hora de poder renunciar, porque no es para nada satisfactorio estar aquí. Cuando me avisan que salí idónea en la evaluación del ingreso, pensé que mi vida laboral mejoraría, pues desde mis estudios en la normal trabajé en una empresa como secretaria y pensaba que ser maestra me llevaría a ganar más y vivir un poco mejor. Cuando me asignan la plaza en Ciudad Juárez la verdad me emocioné, porque supuse que sería una oportunidad mejor para iniciar a diferencia de la sierra, por ejemplo. Pero cuando inicio mis labores voy viendo con asombro como todo aquello que yo suponía como un avance laboral era todo lo contrario... Para venirme a Juárez vendí mi carro para tener un ahorro para rentas, comida y transporte en lo que me llegara mi pago, que fue lo único que me avisaron que tardaría. Pero después de más de seis meses no he recibido mi pago” (DK4).

La insatisfacción laboral se debe a la ausencia de salario, a sufragar renta por la vivienda donde invierte más de la mitad de su salario, más la alimentación debe solventarse con 15 horas iniciales de su plaza. Otro docente declara los avatares de cómo obligó a que le pagaran después

de siete meses debido a: “Mucha presión y de quejas constantes de mi parte para con la dirección de la escuela y el personal administrativo de SPD.... nadie sabe dar cuenta de por qué no llega el pago, a diferencia de los retardos o faltas. De eso sí tiene control” (DEF1). Continúa:

“En mi caso, el trámite de pago se retrasó porque mi plaza salió de una de jubilación muy grande, con CM y muchas prestaciones, que se cortó en tres. Lógicamente a los tres docentes que nos contrataron con esa clave no nos tocó nada de esas prestaciones y la administración no generó la documentación para liberar el recurso de esa plaza. Así estuvimos todo ese tiempo sin recibir salario mientras teníamos que ir a trabajar. Eso nunca se detuvo y en mi caso viví endeudado todo ese tiempo” (DEF1).

A otro profesor que imparte materias afines a su formación en biología le implica más actividad fuera del horario de trabajo, porque:

“No es lo mismo planear y evaluar clases de biología, que planear y evaluar además clases física y química. No me malinterpretes, no es que no quiera trabajar; pero ¿cómo es posible que la escuela si pueda asignarme mayores responsabilidades mientras que a mí no se me ha pagado? Tengo apenas dos semanas que recibí pago después de que el asunto de los pagos tronó a nivel estatal. Pero antes de eso fui un trabajador sin pago, pero con todas las responsabilidades de un docente de tiempo completo” (DS1).

En este escenario el profesorado de nuevo ingreso de secundaria no observa la docencia como un trabajo a largo plazo. En cuanto a los elementos generadores de satisfacción/insatisfacción laboral, González y Subaldo (2015) identifican factores de satisfacción en el docente: la profesión docente, las relaciones personales, las condiciones de trabajo en el centro educativo, reconocimiento y prestigio social, y retribuciones económicas. En referencia a la profesión docente, el profesorado entrevistado valoró positi-

vamente la actividad, porque es interesante y motivadora, a pesar de la falta de posibilidades de desarrollo personal, económico y laboral en un contexto administrativo que no genera entusiasmo ni satisfacción de las necesidades personales.

Sobre las relaciones personales, mencionaron que las dificultades surgen entre docentes de nuevo ingreso y aquellos que se consideran más experimentados, donde se establece una división gremial, pues el profesorado antiguo no le reconoce al perfil de idóneos afines capacidades para la enseñanza. Otro factor negativo es la relación con el aparato administrativo desde la dirección de la escuela hasta el SPD, porque no hay apoyo para el ejercicio de la docencia en condiciones favorables. No se encontró nexos de satisfacción/insatisfacción por la vinculación o no con los padres y madres de familia.

El factor que puede ser más determinante en la satisfacción/insatisfacción laboral son las condiciones de trabajo en las escuelas. Para González y Subaldo (2015) las instalaciones de los centros escolares si son insuficientes para la enseñanza y los recursos materiales para actividades en talleres, queda subordinado a la capacidad económica de las familias del alumnado para aportarlos. Sin embargo, pueden existe satisfacción con los horarios de trabajo en comparación con sus empleos anteriores. Lo anterior lo manifestó una parte del profesorado entrevistado, sobre todo de nuevo ingreso quienes, debido a que antes ejercían trabajos más precarios e insatisfactorios. Así lo entienden dos docentes:

“Aun y cuando sé que no tengo las mismas oportunidades que mis compañeros viejos, este trabajo para mi actualmente es muy bueno. Porque por primera vez tengo la posibilidad de tener vacaciones y aguinaldo. Nunca había tenido, desde que estuve en la normal en Chihuahua, trabajé en restaurante, bares, tiendas departamentales y en ningún trabajo tuve las prestaciones que tengo ahora. Por eso para mí es buen trabajo” (DK2).

“Yo escucho las ventajas que tuvieron mis compañeras de obtener horas y prestaciones antes de la reforma, y la verdad que me parece injusto que ya no existan esas oportunidades para nosotros los docentes de ingreso por oposición... pero de cualquier manera yo no renunciaría a mi plaza, como han hecho muchos maestros idóneos, porque considero que sigue siendo un trabajo estable a diferencia de otros que no tienen ni siquiera la menor de las prestaciones que tenemos acá” (DK5).

Aun con la imposibilidad de crecimiento salarial-laboral, el profesorado de nuevo ingreso que tuvo empleos precarios valora positivas las prestaciones mínimas de trabajo, presentes todavía en el magisterio. Respecto al desprestigio generalizado, una parte del magisterio manifiesta satisfacción con la validación que otorga el ser docente certificado por el SPD. Sienten que renueva el reconocimiento social de la profesión docente. Para algunos docentes idóneos existe una imagen de excelencia desligada de la formación o los procesos de enseñanza, gracias a que superaron una prueba estandarizada.

Finalmente, el criterio más determinante para entender la satisfacción/insatisfacción del profesorado, sean de nuevo ingreso o experimentado, es la retribución económica. Las voces de las entrevistas coinciden en que este criterio es preponderante para el desencanto y la frustración en relación con otras profesiones y las exigencias, responsabilidades y dificultades del trabajo docente actual. De igual manera, basan su satisfacción salarial y de prestaciones comparándola con empleos anteriores. El crecimiento profesional y personal es evaluado por la movilidad mínima obtenida por el cambio de empleo a la docencia. En suma, no puede haber desarrollo profesional y personal si el profesorado no cuenta con los insumos necesarios para que la experiencia laboral sea placentera y permita desarrollar su práctica profesional en condiciones de estabilidad.

En este contexto, el Nuevo Modelo Educativo agudiza las condiciones de subcontratación y flexibilización del trabajo docente en secundaria, reduce plazas y plantea la multifuncionalidad y polivalencia del profesorado. Según Rivera y Olivares se buscó formar un magisterio flexible, acostumbrado a la precariedad y la incertidumbre, “... responsable absoluto tanto de sus logros como de sus fracasos”. (2018, p. 169)

### **Nuevo Modelo Educativo: la autonomía escolar como realidad incongruente**

La Reforma Educativa entró en vigor en 2013, pero hasta finales de 2017 y mediados de 2018 se presentó el Nuevo Modelo Educativo (NME). Aunque el NME alude a cambios académicos, aquí se subrayan las implicaciones en las condiciones laborales y el desarrollo profesional del profesorado de la educación pública básica, en especial en secundaria, junto a la Reforma de 2013 y al SPD. Una de las principales transformaciones es colocar a la escuela como centro del SEM, porque “ahí convergen los recursos y esfuerzos de los distintos actores e impactan a los estudiantes... el modelo conlleva que las comunidades escolares cuenten con mejores condiciones, más apoyo, recursos y acompañamiento para desarrollar progresivamente el ejercicio de una gestión escolar autónoma” (SEP, 2017: 52). En la práctica la retórica tiende a la autonomía escolar como la autogestión de los recursos de la comunidad de cada plantel para diseñar un currículo propio, poco impensable actualmente en la educación básica.

Sobre la formación del profesorado, el NME se considera un medio para que intervenga en su desarrollo profesional continuo y el SPD mediante “evaluaciones, promociones, reconocimientos y formación continua... logrará

mediante la formación inicial, atraer y retener a los mejores maestros” (SEP, 2017:53). En el discurso no se reconoce al profesorado como un profesional y, por tanto, debe formarse para lograr la profesionalización, pero el NME no detalla cómo funcionará este proceso. Se limita a enunciar que será mediante la evaluación y la selección de los mejores aspirantes con base en el criterio de idoneidad elaborado por el SPD. De acuerdo con el planteamiento, al SEM llegarán docentes capaces de construir conocimiento, no solo de transmitirlo desde la prescripción curricular (SEP, 2017). La premisa del Modelo es que el profesorado sea un agente capaz de discernir la aplicación del currículo frente a la heterogeneidad del estudiantado, con el apoyo adecuado para su quehacer profesional. El NME presume que la docencia como profesión será posible con el sistema de méritos del SPD y será “respetada y una elección de carrera más atractiva” (SEP, 2017: 130).

Otra idea en el discurso del NME es que la elección de los mejores docentes motivará a quienes están ya en servicio a la mejor continua de su práctica, gracias a la satisfacción generada por la evaluación positiva del desempeño. En los propósitos del Modelo se carece del entorno de la cotidianidad escolar dispares a las buenas intenciones del texto que regulará la educación pública. Un ejemplo es la incompatibilidad de las horas asignadas a docentes idóneos y las ofertadas con el NME y los cinco ámbitos de la Autonomía Curricular (AC). Esto se ilustra con la materia de inglés que en el NME es transversal y al profesorado se le encarga de diseñar estrategias de aprendizaje y técnicas de estudio, lenguaje y comunicación mediante talleres de escritura creativa y debates. La incompatibilidad se debe a la carencia de perfiles para la enseñanza del inglés como segunda lengua en las secundarias, ya que el SPD modificó la contratación de docentes para la asignatura, como señala la comisionada a RH:

“En la última evaluación regional de la zona norte estatal, para el ingreso de los docentes de la asignatura de inglés solo se pudieron cubrir 10 plazas, porque sólo hubo once idóneos... Es curioso, pareciera que la convocatoria está hecha para que nadie quede como idóneo, porque según los perfiles del SPD quienes quieran ser docentes de la asignatura, deberán tener mínimo una especialidad o una licenciatura de enseñanza del inglés. Éstas al menos lo que yo sé, en el estado hay dos carreras relativamente nuevas que no han tenido un impacto significativo, al menos en Ciudad Juárez para cubrir el perfil requerido por SPD... esto ha ocasionado que los maestros de las secundarias estatales y federales que tenían años dando clases de inglés, hayan tenido que dejar sus clases o ser evaluados” (DCRH).

De las palabras de la comisionada en RH se desprende otro patrón de trabajo flexible traído por el SPD: la asignatura de inglés se convierte en el NME en parte de la formación académica y el personal designado debe certificar su idoneidad para enseñar, pero solo trabajarán 15 horas máximo. Con esta carga, no se pueden cubrir todos los grupos con el perfil idóneo de inglés y se debe buscar personal que no aprobó o aplicó el examen de ingreso. Esto genera un ciclo de trabajo subcontratado, pues al acabarse las listas de prelación y los perfiles idóneos las horas-clase las ocupa un profesorado sin el perfil y recibirá solamente el 60% del pago por su labor, porque de acuerdo con el SPD son docentes eventuales. No alcanzan la categoría de docentes interinos y, por tanto, no tienen derecho a una remuneración del 100%, se les contrata por seis meses, solo aseguran un año de trabajo y sin garantía de continuar, porque si un docente idóneo está disponible se le otorgarán las horas-clase.

Si mantiene la carga asignada, el docente eventual de inglés deberá realizar la evaluación de ingreso, en consecuencia, si es odontólogo, ingeniero en sistemas u otro perfil similar no podrá concursar, aunque haya sido contratado y cuente con certificados que le acredite el dominio

del inglés. De esta manera, el SPD limita el acceso a la docencia del idioma inglés a quienes no poseen licenciaturas afines. Una secuela ha sido la renuncia del profesorado a las horas eventuales cuando encuentra otro empleo, siendo la eventualidad la única oportunidad de trabajo para profesionistas desempleados. La AC crea un escenario difícil de cubrir y se halla desfasada de la realidad formativa universitaria en la enseñanza del inglés que afecta a zonas sin estas carreras, y en la práctica la oferta queda circunscrita a las ciudades principales.

Respecto al segundo ámbito, la AC refiere que se deberá potenciar el desarrollo personal y social del alumnado en las escuelas con ligas deportivas, orquestas escolares y talleres de teatro, danza, pintura y convivencia escolar. El cuarto ámbito exhorta a incorporar contenidos regionales, talleres de tecnología, pero no se especifica qué docente se encargará estos contenidos y asignaturas en algunos casos. La maestra de RH opinó:

“El discurso del NME maneja a la AC como un sinónimo de libertad para elegir entre un supuesto menú de opciones qué es lo que se les acomoda mejor a las secundarias, pero no explica cómo las secundarias van a hacerse cargo de estas nuevas asignaturas o contenidos... un ejemplo en el caso de las bandas de guerras. Tradicionalmente los padres de familia han cubierto los costos de los instrumentos, las boquillas para las cornetas y los uniformes y la escuela otorgaba a un docente la asignación de la responsabilidad de la Banda de Guerra como asignatura a su carga. Pero ahora con la AC se está orientando a que sean los profesores de artes quienes cubran esa responsabilidad: o en el caso de no contar con un docente de artes disponible, por la carga, la escuela deberá contratar junto con los padres de familia a un docente eventual que cubra esta actividad” (DCRH).

Ahora con la AC los talleres se renombran y pasan a ser clubs, dentro de la lógica racionalista de organizarlos a partir de la detección de necesidades que realizan

directivos y docentes de cada escuela, y suponen la coparticipación de padres y madres de familia para sostenerlos. Asunto que no es novedoso, pero con otras connotaciones, como señala la comisionada en RH: “Con la AC se vende el discurso de que el bajo aprovechamiento escolar se resolverá con actividades secundarias como los clubs que serán ofertados en base a las necesidades de los alumnos.” Continúa expresando la falta de financiamiento: “Ni el NME, ni la SEP, ni SPD otorgan los recursos necesarios para su realización... en este ciclo escolar 2017-2018 no hubo convocatoria de ingreso para personal docente de talleres, y no hay garantías de que estas plazas regresen, al contrario, van desapareciendo” (DCRH). Esta es una evidencia más de la precarización de la docencia pública con la mutilación de un puesto de trabajo.

Los clubs retoman el modelo escandinavo/finlandés de escuelas con actividades elegidas por el alumnado. Pero allá son financiadas por el gobierno y en México dependerá la gestión de los directivos para allegarse recursos y personal para robótica, programación, tecnología, emprendimientos, danza, pintura o teatro. En la cotidianidad esta formación se convierte en un plus, similar a las escuelas privadas, y no en un derecho. La coparticipación de padres y madres de familia es desigual por la ubicación geoeconómica de la secundaria.

El papel del docente en los talleres es semejante al de tallerista eventual o animador sociocultural que desarrollarán su tarea en un marco de contratos temporales y por honorarios, sujetos al presupuesto de la escuela para pagarles de padres y madres de familia para apoyar el desarrollo del club. También el profesorado de base que se encarga de algún taller muestra la multifuncionalidad y polivalencia de sus funciones. Se convierte en un comodín para cubrir cualquier vacío curricular que, de sus 28 horas asignadas en promedio, dedicará cuatro u ocho horas de

club en cursos multigrado, con mayores responsabilidades y más alumnado por la misma remuneración. La flexibilización laboral la relató la comisionada a RH: “Para las escuelas los grupos multigrado no son más que la eliminación de dos profesores de taller, porque lo que pueden hacer tres lo hará un maestro con el mismo número de alumnos”. Concluyó: “Para mí la SEP se quita la responsabilidad con estos maestros aludiendo a un supuesto criterio de inclusión e integración de los alumnos; pero en la práctica no es más que menos docentes y menos actividades” (DCRH).

Basada en la calidad educativa y la oferta de talleres de robótica e informática en escuelas sin infraestructura y sin personal, no es más que un eufemismo para encubrir la subcontratación y precarización de puestos docentes. La polivalencia del profesorado en los clubes es tal que imparten artes, pues igual que el inglés, no existen docentes con los perfiles solicitados por el SPD. Asimismo, la carencia de presupuesto obliga a los directivos a recurrir a personal de artes con horas disponibles. En síntesis, hay elementos de precarización por el trabajo flexible del magisterio mexicano desde la Reforma de 2013 y con las leyes secundarias del el INEE y el SPD.

En este contexto, el profesorado de educación básica Ciudad Juárez vive el recorte del gasto público. En las entrevistas se advierte la preocupación cotidiana por la incertidumbre en el trabajo y el desapego a la docencia traída por la normativa del SPD. El NME se presenta como la segunda fase de precarización, como el profesorado de talleres que es un puesto innecesario o prescindible y, en el mejor de los casos, polivalente. Las nuevas asignaciones del Modelo eliminan la capacidad creativa del docente en lo pedagógico y académico, lo troca en un operador del conocimiento de un guion preestablecido y, paradójicamente, otorga más peso a las actividades accesorias. En Chihuahua lejos de remediar la situación, la administración estatal vio en el magisterio un botín político del cual beneficiarse.

## La coyuntura estatal, la docencia como botín político

El cambio de gobierno del estado de Chihuahua en 2016 agudizó el escenario desfavorable para la docencia pública como profesión. El gobernador saliente legó un magisterio habituado al uso político de las prestaciones y las prebendas sindicales, con algunas manifestaciones contra los manejos corporativos del sindicato y la pérdida de remuneraciones económicas para los agremiados en la sección 42 del sub-sistema estatal. La administración del panista Javier Corral recibió a profesorado evaluado por el SPD con un Secretario de Educación proempresarial que confrontó las demandas del profesorado federal y estatal, a quien calificó de cómplices del gobierno anterior. Con esta postura se negaron los problemas laborales y salariales originadas por el SPD<sup>17</sup> en la asignación de plazas, promociones e incentivos<sup>18</sup>.

Las problemáticas empezaron en 2014 con la primera cancelación del PETC encabezada por padres y madres de familia y docentes de 30 escuelas de Ciudad Juárez, en respuesta a los cambios en los contenidos extracurriculares que fueron sustituidos por apoyos en matemáticas, lectoescritura y tareas escolares (Villalpando y Breach, 2014). Otra parte del descontento fue la anulación de actividades con presupuesto como las clases de música y la incipiente política de entrega de alimentos escolares que sólo abarcó escuelas multigrado e indígenas de las zonas serranas del estado, dejando fuera a las escuelas de zonas

---

17 El gobierno de Javier Corral amparó estas omisiones salariales a los docentes estatales de educación básica. Justificó que la Reforma Educativa y la creación del SPD dejó sin efecto el artículo 11° de la Ley en mención, que sustentaba la obligación de los estados hasta el 31 de mayo de 2015 para regularizar las disparidades entre docentes federales y estatales. Esto desactivó el Programa de Carrera Magisterial. Así argumentó la viabilidad de afectar a cientos de maestros que estaban por adquirir los años para acceder a la Clave L.

18 Ver anexo 2.

urbanas, aun así, “en al menos 12 municipios con población indígena... no reciben a tiempo la ayuda alimentaria prometida” (Villalpando y Breach, 2014).

El PETC es un ejemplo de la incongruencia del discurso gobierno federal para impulsar la educación de calidad y no financiar proyectos de contenidos extracurriculares académicos en horario regular. El profesorado del PETC no recibió los instrumentos musicales y materiales educativos prometidos, las remuneraciones económicas quedaron fuera de la nómina y presentaron atrasos en las fechas de pago. Asimismo, en una escuela del PETC el Sistema de Administración Tributaria (SAT), comenzó a descontar montos variables en los salarios, dependiendo de factores como antigüedad o claves laborales, según las entrevistas. Al profesorado estatal el SAT les informó la justificación de los descuentos “pues los profesores tienen dos patrones: son maestros estatales, pero están dentro de un programa federal” (Muñiz, 2017). Esto orilló al profesorado a replantearse su permanencia en los centros escolares con PETC, porque no existe obligación de perdurar en esta modalidad.

Aparte de la precarización de la docencia vía disminución salarial, el profesorado estatal debe sortear el cambio de residencia y la seguridad personal por el proceso aleatorio de selección de las zonas de trabajo. En el ciclo escolar 2017-2018 se suspendieron las clases en escuelas de zonas serranas, debido al incremento de solicitudes de cambio de ciudad. Chavarría (2018) identificó a 93 docentes del subsistema federal que pidieron moverse a otra región por el temor al acoso del crimen organizado. En algunos casos, el profesorado reubicado no modificó su tabulador de las zonas serranas y no recibió el estipendio para las áreas urbanas o de frontera.

Luego con la administración estatal en 2016, los casos de violaciones a la oferta y asignación de plazas, retraso en los pagos e incumplimiento de prestaciones e in-

centivos, no se solucionó. Por ejemplo, el profesorado con el criterio “idóneo A” que ganó horas en escuelas secundarias, después de meses de no percibir pago su trámite de plaza se canceló. Recibió una notificación de la CESPd de que se le asignaron horas de más, máximo 15 en secundaria, y viven la incertidumbre de quedar sin empleo. Respecto al profesorado en servicio que cursó estudios de posgrado, las autoridades educativas escatiman su remuneración extra. Un docente que terminó una maestría entre 2014-2015 e ingresó a finales de 2016 no recibirá la compensación económica desde esa fecha, sino a partir de mediados de 2017, bajo la excusa de que el retroactivo sería demasiado dinero.

Este asunto se suma a los 900 salarios pendientes hasta el 30 de abril de 2018 del profesorado de la sección 42, a quienes la CESPd, los Servicios Educativos del Estado de Chihuahua y la Secretaría de Educación, Cultura y Deporte del Estado (SEyD), no les resolvió el impago, porque se les señaló como simpatizantes del anterior gobierno estatal. En respuesta, el profesorado hizo un paro de labores para que se le pagara los adeudados desde el 31 de mayo de 2015, fecha en la que la LGSP derogó el reglamento con las prestaciones del colectivo docente del estado. En consecuencia, no se le reconoció el tiempo laborado y la formación académica, cancelando su remuneración. El gobierno descalificó el movimiento y promovió el rechazo social con el supuesto daño a la formación del alumnado al suspender clases. De los 900 casos señalados, el gobierno solo reconoció el pago para 364. Esto movilizó al comité ejecutivo de la sección 42 del SNTE, que emitió un listado con docentes nóveles e interinos y docentes con promociones con adeudos desde el ciclo escolar 2017-2018.

El conflicto desbordó al gobierno estatal quien recurrió a los padres de familia, para que exigieran al profesorado el regreso a clases, acusó de ser un movimiento creado por la administración saliente y que engañó con la supuesta

vigencia de sus prestaciones. El magisterio se plantó en las representaciones de la SEyD de algunas ciudades del estado para presionar a la solución a su demanda y el respeto de los derechos adquiridos. El brete se resolvió con un arreglo cupular entre la SEyD, CESPd y gobierno con la dirigencia de la sección 42 del SNTE. Acordaron que la responsabilidad de los impagos era del gobierno federal y la SEP, por tanto, se les solicitará solventar el problema. La decisión vertical no logró que todo el profesorado recogiera las remuneraciones e incentivos postergados.

Este breve seguimiento del conflicto en Chihuahua abona en la idea de la precarización de la docencia, porque con las regulaciones de la Reforma, no se combatió a la burocracia corporativa del magisterio, se acentuó la desprotección de los derechos laborales del profesorado y la inseguridad en el puesto. La precariedad laboral docente modifica las percepciones objetivas y subjetivas de los enseñantes hacia su profesión y replantea la viabilidad de elegir la enseñanza como proyecto de vida, porque la práctica docente se liga con el factor humano e implica la comunicación, los valores y la ideología rebasan a las prescripciones de la administración racional. En sentido contrario, la Reforma Educativa desvincula gradualmente al Estado de responsabilidades con el profesorado y empleos despojados de sus derechos laborales, con escasas de posibilidades de desarrollo y satisfacción profesional.

La precariedad del trabajo docente se observa en la merma de remuneraciones salariales, incentivos caídos, pagos fuera de nómina, contratos temporales y por honorarios, en la individualización de la relación laboral que deteriora la capacidad de negociación del profesorado. La evaluación del ingreso, permanencia y promoción al servicio docente, lejos de significar la elección de los mejores aspirantes, es otra vuelta de tuerca al ajuste de la educación pública. Los relatos en las entrevistas realizadas indican un

camino hacia la derogación de la docencia como un trabajo estable. La Reforma y sus procedimientos de evaluación y regulación es una invitación a la jubilación adelantada para el profesorado en servicio con antigüedad, o una exhortación a un segundo empleo o a buscar una actividad mejor remunerada y con posibilidad de un desarrollo personal y profesional.

### La iniciativa para cancelar la Reforma de 2013 y la discusión sobre los cambios de 2019

---

**E**n el presente capítulo se expone la propuesta de reforma del presidente Andrés Manuel López Obrador (AMLO) desde su promesa de campaña, los foros de consulta y el incipiente debate sobre si hay cambios profundos o *gatopardismo* respecto a la reforma de Enrique Peña Nieto. Para analizar la discusión se recopilaron las posturas de artículos de opinión, de la mesa redonda “El proyecto educativo y la reforma al Artículo Tercero de la Constitución” organizada por el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la UNAM. Además de programas de opinión en algunos noticieros de la televisión, recuperadas de Internet. Aún falta la discusión de las leyes secundarias, por lo tanto, el recuento no puede, ni se pretende, ser exhaustivo.

El 1 de julio de 2018 ganó la presidencia de la república AMLO, del Movimiento de Regeneración Nacional (MORENA), enarbolando políticas antineoliberales. En su campaña electoral AMLO se comprometió ante el magisterio de la CNTE a derogar Reforma Educativa previa consulta a los actores involucrados en la educación. Se habló de una evaluación académica y sin connotaciones laborales. También prometió que se reinstalaría a profesorado cesado por su resistencia al SPD. En el rubro de formación docente se buscará garantizar la capacitación y superación profesional de todo el personal y de las funciones que realizan (López, 2018).<sup>19</sup> Se planteó la inclusión de la participación

---

<sup>19</sup> Promesa que empezó a cumplirse con la reinstalación de 370 docentes dados de baja por la Reforma de 2013 y cobraron lo que les corresponde (Urrutia y Muñoz, 2019).

social en las evaluaciones docentes. Otro punto propuesto fue el fortalecimiento de las Escuelas Normales del país en la infraestructura y su vida académica.

No se alude el cierre del profesiograma a los normalistas, pero sí armoniza los perfiles de egreso de las Instituciones de Educación Superior con los de ingreso a la docencia. Aunque en la propuesta se señala que se incluirán los grados de estudio de los docentes en “las ponderaciones... de promoción y reconocimiento en el servicio educativo, donde tener una especialidad, maestría o doctorado, sea tomando en cuenta en los concursos para obtener plazas de director, ATP y supervisor, además de la asignación de incentivos y reconocimientos” (López, 2018: 14). Se supone que los estudios de posgrado volverán a servir para la promoción y entrega de incentivos.

Otro objetivo es la creación de una Academia Nacional de Directores donde se formarán directores, Asesores Técnico-Pedagógicos y supervisores para mejorar el ejercicio de sus funciones. Con relación al SPD, AMLO no especifica cómo modificará los lineamientos para revertir la precarización de la docencia pública. Los periodos de evaluación serán ampliados y se eliminará el tiempo mínimo de experiencia de dos años para concursar por direcciones y supervisiones, ya que estas funciones, centrándose en la dirección escolar, “es fundamental y necesita que quienes aspiran a serlo tengan más experiencia” (López, 2018: 14).

La promesa de campaña se cumplió el 12 de diciembre de 2018, con la firma del presidente de la iniciativa para cancelar la Reforma educativa de 2013, y se declaró que no se le volverá a faltar “al respeto al magisterio nacional”.<sup>20</sup> Enseguida Esteban Moctezuma, Secretario de Educación, expresó la justificación para abrogar la Reforma. Sostuvo

---

<sup>20</sup> Conferencia de prensa en <https://www.youtube.com/watch?v=c-k3HWE1xrWM>

que ésta generó estrés e injusticias con el magisterio por acusarlos de los problemas de la educación pública. Sostuvo que las modificaciones en la política educativa serán con la participación del magisterio, y ya se realizaron foros, entrevistas a un millón 300 mil personas y un cuestionario a 110 mil directores y docentes.<sup>21</sup>

Moctezuma anunció la creación del Instituto para la Revalorización del Magisterio y la Mejora Continua de la Educación, que definirá los estándares de resultados, indicadores de certificación de desempeño de instituciones, autoridades y actores de la educación para emitir criterios para capacitar al docente y la gestión de los directivos. El Instituto tendrá con un Consejo consultivo con especialistas de universidades, pero sus opiniones no serán vinculatorias. El INEE desaparecerá y la evaluación no se ligará con aspectos laborales del magisterio. A pregunta de un reportero, afirmó que se reintegrará el profesorado cesado por la reforma y las normales seguirán como el semillero de los buenos maestros. Se comprometió a evitar la venta de plazas, investigar y castigar los actos de corrupción en el magisterio y se abrirá un *call-center* denominado Cero en Conducta para que se denuncien las malas prácticas. Manifestó su deseo de que las nuevas reglas se aprueben pronto para hacer las leyes secundarias.

En la *Gaceta Parlamentaria* del 13 de diciembre de 2018, se difundió la reforma de los artículos 3º, 31 y 73. La exposición de motivos señala la responsabilidad de garantizar el derecho a la educación a toda la población en todos los niveles. Se mantiene el fetiche de que la educación es “la llave de la transformación que requiere el país en esta parte de la historia” (p. 2). Se refrendó que los cambios en la Constitución incluirán a l magisterio, la evaluación será

---

<sup>21</sup> Ídem.

congruente con las vivencias y cultura de docentes y alumnado. Se destaca el “error de aplicar criterios sancionadores y persecutorios que parten de desconfianza” (p. 3) al profesorado y se solicita cancelar la “mal llamada ‘Reforma Educativa’ y detener las afectaciones laborales y administrativas de las que fue víctima el magisterio nacional” (p. 4). Además, se propuso colocar en primer plano el reconocimiento de la función magisterial y establecer procedimientos de estímulos y valoración positiva (p. 4) y abrogar las leyes del SPD y del INNE.

La presentación de la iniciativa para cancelar la Reforma de 2013 generó un debate en los medios y en los foros para recoger la opinión de algunos sectores sociales y definir el contenido de la nueva legislación. En la naciente discusión, con base en notas periodísticas, se puede afirmar que despunta la desaparición del INEE, percibida, en la exposición de motivos “como un órgano persecutor para el magisterio” (p. 5). De inmediato el INEE comenzó una campaña en redes sociales para justificar su autonomía constitucional con lemas como En Educación, #AciegasNo y #AutonomíaSí, trata de sensibilizar a legisladores, docentes, investigadores, padres y madres de familia, organizaciones sociales, civiles y empresariales, y a los partidos políticos de que la SEP no puede ser juez y parte para la tarea de evaluar la calidad de la enseñanza.<sup>22</sup> Se oponen a la creación del Centro Nacional para la Revalorización del Magisterio y la Mejora Continua de la Educación con autonomía técnica, pero no constitucional. En la lógica de la evaluación externa, el INEE expone que garantiza una evaluación con justicia social y al profesorado para obtener una plaza sin pagar por ella.

Coll (2109) critica la defensa del INEE con base en la falta de autocrítica y sin asumir la responsabilidad que le

---

<sup>22</sup> <https://autonomia.inee.edu.mx/>

corresponde el diseño de la evaluación docente, en cambio se autoconcede ilimitadas virtudes. Teresa Bracho, actual presidenta niega que el INNE sea un instrumento persecutor del magisterio. Eludiendo su papel en la operación y aplicación de la evaluación, en alianza con expertos que aprobaron y defendieron la evaluación eficientista, tecnocrática y estandarizada de la educación neoliberal recomendados por la OCDE y el gobierno. También Coll cuestiona si el INEE pudiera ser ajeno a la conversión del docente en trabajador eventual, porque si no se somete a evaluación o no alcanza los resultados suficientes será despedido sin responsabilidad para la autoridad educativa. Tampoco el INEE se pronunció contra la desprofesionalización del magisterio, la denostación de las escuelas normales y las exiguas condiciones laborales del profesorado. Martínez Rizo, ex presidente del INEE expresó las deformaciones de la evaluación vinculada al estímulo monetario.

En la práctica, Alcalde (2015), Bensunsán y Tapia (2015) aseveran que la LGSPD se enfocó en el despido y en la inestabilidad laboral para resolver los problemas del sistema educativo. Mandató al INEE a evaluar al magisterio, sin contar con la experiencia para ejercer esa función, pues a diferencia de las universidades que la realizan pares, queda la decisión a la discrecionalidad de quien evalúa. La estrategia se orientó a combatir la negociación laboral anterior entre sindicato y autoridades. El concurso de oposición no garantizó la permanencia porque el profesorado debe presentarse a más evaluaciones. Y la LGDPD no aclara los cargos en que se reubicará al docente no idóneo según la evaluación, ni a quienes desempeñen un puesto administrativo. El Artículo Octavo Transitorio, establece que si el docente con plaza definitiva reprueba la tercera evaluación (Art. 48), se le cambiará de puesto o se le invitará al programa de retiro; quien no acepte, será despedido sin responsabilidad para el gobierno.

Por su parte, Cedillo-Arias (2017) cita a Sylvia Schmelkes, ex presidenta del INNE, quien reconoce que la calidad de la educación no mejora con la evaluación, sino como “... consecuencia de la transformación de la práctica docente” (p. 39). Y en 2014, aceptó que “... el principal reto de la evaluación sería demostrar que sirve para mejorar ... (y) el INEE no ha logrado este cometido como entidad corresponsable de la instrumentación de la Reforma Educativa” (p. 42). Cedillo-Arias sintetiza el paso de la reforma de 2013: inconformidad del profesorado con la evaluación; algunos docentes castigados por los “deficientes” niveles de desempeño y otros desmotivados de su labor; en lugar de mejorar con la evaluación, el magisterio sólo recibió los puntajes obtenidos, calificaciones, sin detallar los aspectos por perfeccionar.

Velázquez (2019) analiza la propuesta del decreto y asevera que desplaza la concepción de calidad por la de bienestar en la educación y no rompe su nexo con la organización gerencial de las escuelas, a las mediciones estandarizadas del aprendizaje y la idoneidad de los docentes, así como a la precarización laboral del magisterio. El consejo consultivo que sustituirá al INEE se inscribe en el esquema de gobernanza para abrir espacios a grupos de la derecha y de empresarios en la toma de decisiones del gobierno, suplantando a la sociedad, como con las certificaciones que generan inequidad educativa y constituyen un mercado financiado con dinero público. Por otro lado, la certificación controla las prácticas pedagógicas con las evaluaciones estandarizadas y continúa la meritocracia, la competencia, la diferenciación salarial, individualización del contrato colectivo y merma la organización sindical. Concluye Velázquez que la Reforma se definirá concertando con la derecha parlamentaria y con la OCDE los cambios necesarios para que todo siga igual.

En cuanto a los foros de consulta, Velázquez (2018) sostiene que falta pluralidad porque se desdeña al

profesorado de la CNTE sometiéndolos al sorteo de ponencias personales o negándoles la voz, a pesar de su protagonismo en la resistencia a la Reforma desde sus inicios. Por eso en Acapulco el magisterio democrático impidió que se repitiera la farsa de escuchar cientos de ponencias escritas y maquilladas por el SNTE para aplaudir y ensalzar a sus líderes. Para Aboites (2018) los foros son una vieja práctica política como para construir un Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988, con políticas de austeridad y ahora la SEP los usa para la propuesta de educación y mostrar que satisface una demanda del movimiento magisterial: la consulta al profesorado. Pero exhibe varios bemoles: una discusión a fondo no puede darse con participaciones de 10 minutos; una consulta amorfa donde la autoridad simplemente toma nota y se presenta el proyecto cuando quiere; reconoce que las diferencias de perspectiva educativa entre magisterio, familias, ciudadanía en general y estudiantes; no hay claridad de cómo se realiza la sistematización; falta la voz del estudiantado.

Por su parte, Mexicanos Primero entró a la defensa de la Reforma de 2013 y la OCDE fue invitada por la SEP para darle continuidad a la Reforma Educativa que consolidó el gerencialismo en el SEM, aliado con Suma por la Educación, Fundación Exeb, académicos de CIDE y Flacso y consultores internacionales. La estrategia se apoyó en el programa Escuela al Centro de control docente con base en mérito normado por el SPD, respaldado por un gobierno copado por el pensamiento empresarial (Jarquín, 2018a). Así a las escuelas llegaron las encuestas de satisfacción, talleres de educación financiera sin crítica, hay un profesorado estresado y una comunidad estudiantil con el estigma de pésimo desempeño en pruebas de aprendizaje.

Para Mexicanos Primero la reforma de los artículos 3º, 31 y 73 constitucionales, sientan la base para un marco normativo que define a la educación como la triple

inclusión: Que todas las niñas, niños y jóvenes estén en la escuela, desarrollen un aprendizaje integral e intercultural basado en los derechos humanos y la cultura de la paz, participando en su proceso educativo. Señalan que la nueva reforma es un avance en la garantía del derecho a la educación, pero no equivale en automático a progresar en la garantía de este. Proponen la implementación de un sistema de evaluación de los aprendizajes, justificado en la carencia de información diagnóstica debido a la cancelación de la prueba ENLACE en 2013 y de la ambigüedad con la que se lleva a cabo. Como afirma O'Donoghue debido a que “las autoridades no cumplieron con los estándares necesarios para tener resultados válidos...por lo que al final de su paso por la educación básica, con una evaluación meramente sumativa que les dirá lo que no aprendieron, pero difícilmente les servirá como mecanismo de aprendizaje hacia el futuro” (2019: 2).

El enfoque en un sistema de evaluación de los aprendizajes de los alumnos de la educación básica retoma la mirada gerencialista que caracteriza a Mexicanos Primero. Por un lado enarbola un discurso que se aleja de lo meramente académico y que reivindica “lo no cognitivo, es decir, lo socioemocional, lo estético y lo ético; que le dé un lugar real a la voz de las y los estudiantes; que sin perder lo individual, permita verificar procesos que son grupales y comunitarios, que sin perder lo nacional, recupere el contexto” (Calderón, 2019: 3); por otro, invisibiliza el papel del docente de educación básica en los mismo contextos que reivindica. Para Mexicanos Primero el profesorado sigue siendo el causante de los problemas educativos en México, su llamado a la construcción de una política que “dé certidumbre a los procesos de diseño, aplicación y uso de las evaluaciones para seguir la trayectoria de cada niña, niño y joven... una política de Estado que llegue a todos los estudiantes... en todos los estados sin excepción” (Calderón,

2019: 1) muestra la nostalgia por el desaparecido INEE y las evaluaciones instrumentalistas.

En sintonía con las visiones gerencialistas expuestas en este documento, Mexicanos Primero reta a la reforma de 2019 y al gobierno a la creación de una política de evaluación que se traduzca en diagnósticos y verificaciones. Para ellos el gobierno de López Obrador deberá demostrar si esta reforma es o no un arreglo educativo “donde cambian las cúpulas, pero no las prácticas” (Calderón, 2019: 4), prácticas que curiosamente defendieron durante la reforma del sexenio pasado.

El gerencialismo consiste, agrega Jarquín (2018a), en autonomía escolar, rendición de cuentas, valores de mercado como calidad y competitividad e inclusión de empresarios o sus personeros en la nueva gobernanza pública. También pretende transformar el trabajo docente y conformar un profesorado comprometido sólo con niveles de aprendizaje, sin importar qué, cómo ni para qué se aprenda, solo importa algo medible, mejorar en PISA y hablar de educación de calidad, sinónimo de escuelas eficaces. Ese es el reto para AMLO, porque el gerencialismo, sus efectos y la revalorizará al magisterio no se lograrán por decreto. Al profesorado se le debe considerar un intelectual para la transformación pedagógica y consciente de medio en el que trabaja (Jarquín, 2018b).

## **El regreso de la denostación hacia la CNTE**

Similar al ambiente de 2013, en el marco de la protesta de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación por el contenido de la Reforma de 2019, comenzó la estigmatización del profesorado. Empezó en los medios y se reforzó con la descalificación del presidente. Un reportero le preguntó: ¿qué motiva las protestas de la CNTE? AMLO

respondió cuestionando la legitimidad de sus representantes y la justeza de sus demandas. Conviene citar en extenso los comentarios del presidente:

“No tengo información. Cómo que piden que se derogue la reforma educativa, si eso estamos haciendo... ¿Por qué esa actitud? ¿Está consultada con las bases? Porque la organización implica mandar obedeciendo. Nada de que un sector, una facción, una corriente, va a tomar decisiones que corresponden a todos... Primero diálogo, segundo cero represión... ya no se puede ser rebelde sin causa. ¿Quién no lo permite? El pueblo de México... los poderes públicos. Ya no se puede hacer nada a capricho... Si no se tiene la razón, si no es una causa justa... Eso ya cambió... Hay que avisarles a muchos. Tocarles la puerta... te vengo a avisar de que ya cambió la realidad social y política de México. Ya pégate tu sacudida o tu zarandeada”.<sup>23</sup>

En los medios siguió la estigmatización similar al 2013. Opinadores y comentócratas (como se les llama ahora) sin especialización en asuntos educativos, disertaron sin tapujos su rechazo a la CNTE por su forma de lucha, se le acusa de querer el control sobre las plazas y negarse a la evaluación. Claudio Flores, expresó: “La CNTE puede parar al país... defiende su poder. Ejemplificó: “Evaluaciones sin dientes, que no tengan consecuencias. Lo que está defendiendo la CNTE es una evaluación que no tenga consecuencias en mi ámbito laboral.” Rafael Cardona, dijo: “La CNTE quiere que las cosas se queden como están. Quiere el control de la educación. Los mal llamados trabajadores de la educación.”<sup>24</sup>

---

<sup>23</sup> Perspectiva de Rompeviento TV en <https://www.youtube.com/watch?v=vi-qHf6Jaf7c>

<sup>24</sup> Foro TV, Mesa Dominical en: <https://www.youtube.com/watch?v=LAsPsJ-fkTLo>

En otro programa hubo más debate y si destacó que en la reforma 2019 hubo foros de debates y no un pacto político entre partidos, resignificar la docencia y la inclusión de la educación indígena y las humanidades. Se reconoció que en 2013 se estigmatizó al magisterio y fue un error hacer modificaciones en su contra. En contraste, Denise Dresser sostuvo que los sindicatos quieren conservar el 50% de las plazas. Mario Arriaga rebatió a Pablo Majluf sobre la caracterización que hizo sobre la CNTE: “Es un exceso hablar de grupos de choque, negociar con Mefistófeles, es un error estigmatizar a los maestros como en los tiempos de Peña.” Majluf, reviró justificando el seso punitivo de la evaluación: “Yo estaría de acuerdo con la eliminación de la permanencia. Ya es hora de conformar una sociedad de méritos, que lleva a la mediocridad. No nos podemos doblar ante las caritas lastimeras de todos.”<sup>26</sup> La mayoría de los opinadores obvian que la CNTE llevan seis años estudiando y debatiendo las implicaciones de la reforma, proponiendo evaluaciones alternativas y que solo con el bloqueo a la Cámara de Diputados se pudo establecer un diálogo con el Ejecutivo Federal.

Gil (2019a) aporta al debate los inconvenientes de la evaluación al magisterio porque se parte del diagnóstico de que solo el trabajo del profesorado explica casi todo o todo, entonces éste es el culpable y se elaboró la evaluación para solucionar un problema. Pero fue un error de convertir a la evaluación en un mecanismo laboral. Quien no se sometiera a evaluación perdía el empleo y si se evaluaba quebrantaba la estabilidad en el empleo.<sup>27</sup> Así se observa el rasgo punitivo de la evaluación en la reforma educativa y como un instrumento burocrático, de control político, comparativo y excluyente (Silva, 2012).

---

<sup>26</sup> Es la hora de opinar en <https://www.youtube.com/watch?v=QTe35sJ4QUs&t=5s>

<sup>27</sup> México social en <https://www.youtube.com/watch?v=iDpW2we3MkA>

## La Mesa Redonda del IISUE

Organizada por la UNAM y con la participación de académicos y académicas que investigan las políticas educativas, el análisis trascendió lo inmediato y se profundizó en el contenido de la Reforma de 2019. Entre otros puntos, se planteó que mantiene su enfoque neoliberal, no se desliga la evaluación de lo laboral y que el INEE no demostró que haya mejorado la educación. Respecto al INEE, según Aboites, es un órgano con orientación conservadora, hostil a los maestros y dependiente de la OCDE y Mexicanos Primero.<sup>28</sup> Garduño coincidió en que estos organismos dictaron la política educativa sin incluir a las y los especialistas. Criticó el concepto de excelencia por empresarial y que sirve al interés de las transnacionales, no al público.<sup>29</sup>

Por otro lado, para Inclán la idea de que el docente en ejercicio ingresó por corrupción sirvió para adjudicarle la principal responsabilidad de las fallas del sistema educativo. Se le negó la interlocución al docente y a las normales el derecho de réplica. También se le reconoce como agente de cambio, restringiendo la polémica a culpables o protagonistas, aislándolos del contexto de sus funciones.<sup>30</sup> Gil (2019b), señaló que en 2013 se acusó al magisterio como culpable de todos los males educativos y que la revalorización sea la solución, pero es una simplificación porque el problema no se ciñe al vínculo profesor-estudiante y los planes y programas, sin reparar en la enorme inequidad educativa.<sup>31</sup> Además, según Rockwell, la autonomía curricular y de la gestión encubren procesos de mayor privatización de la educación. La autonomía debe servir para que localmente el profesorado determine sus necesidades

---

<sup>28</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=0Y4rL-TN7Vc>

<sup>29</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=ErjVbskdm8g>

<sup>30</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=b1TjtWoxK3k>

<sup>31</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=9WM6h166uCs>

de capacitación, de materiales, de ajustes a los programas. Agregó, ninguna reforma en el mundo, centrada en la evaluación y certificación ha mejorado la educación.<sup>32</sup>

Por su parte, Díaz sostuvo que el profesorado no quiere manejar las plazas. Critica que saturan el Artículo 3º de objetivos y no se reserve para la parte filosófica de la educación; también que el nuevo INEE sería una autoridad paralela a la SEP, pues asume la certificación y desarrollo del magisterio SEP. Propone que el INEE debe acompañar a cada escuela con sus estadísticas y éstas realicen un diagnóstico para mejorar, por ejemplo, en matemáticas modificando en el aula la forma de enseñar del docente. Manifestó su acuerdo con la obligación moral del Estado de garantizarles empleo a quienes egresan de las normales y porque el ingreso en igualdad de condiciones diferencie entre escuelas normales, afines y de universidades.<sup>33</sup>

En suma, para los investigadores e investigadoras de la educación mexicana, la Reforma de 2019 no presente grandes diferencias de la 2013. Se mantiene el camino neoliberal, no se legisla la cuestión laboral en el Artículo 123 de la Ley Federal del Trabajo y el profesorado aún es el héroe o el villano.

## **Balance y propuestas para la reforma de 2019**

En la propuesta gubernamental se incluyó la revalorización del magisterio y el fortalecimiento de las escuelas normales, porque en los últimos 15 años la matrícula se redujo de 200 mil 931 a 108 mil 555 del ciclo 2000-2001 al 2015-2016 (Poy, 2019). En ese lapso las normales tuvieron ocho cambios de programas y se debilitó la formación docente. El hecho es

---

<sup>32</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=rEZJd-I5gNo>

<sup>33</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=pyxo6QAnscY>

resultado de la Reforma Educativa que eliminó, prácticamente, la posibilidad de conseguir una plaza de base y permitió el ingreso de aspirantes con cualquier licenciatura, pero también de la desvalorización social de la profesión como difusor de la filosofía y la ética que aportaba el profesorado.

No obstante, las intenciones de combatir la Reforma de 2013 aún el gobierno de AMLO no se deslinda de la intervención de la OCDE en la educación mexicana. El Secretario de Educación informó que solicitó a este organismo su colaboración para elaborar propuestas en la transformación de las universidades. Aún mantiene el lenguaje neoliberal de excelencia y calidad empresarial, que distorsiona el carácter universal y humanizador de la educación. La CNTE considera que la evaluación no dejará de ser punitiva, con la certificación de escuelas y docentes se abre la puerta a la privatización de planteles educativos procesos (Hernández, 2019). El Partido del Trabajo cuestiona que en la propuesta de Reforma de 2019 se mantenga, como en 2013, el control del Estado sobre la admisión, promoción y reconocimiento del magisterio. Además, los nombramientos se otorgarán como parte del artículo tercero constitucional y no del apartado B del artículo 123. En coincidencia, el PRI apoyó el proyecto de reforma en la Cámara de diputados, porque conserva 80% de la reforma de Peña Nieto (Garduño, 2019).

En este marco, para Hernández (2018) los puntos mínimos para avanzar en la abrogación son: quitarse el concepto de idoneidad del texto constitucional; eliminar todas las evaluaciones estandarizadas a estudiantes y docentes; en los transitorios descartar la autonomía de gestión que permite los procesos de privatización de la educación; cancelarse el modelo educativo del ciclo escolar 2018-2019. Y los foros y consulta deben transformarse en auténticos espacios de discusión y análisis del estado actual de la edu-

cación y de la necesaria transformación del sistema educativo. No debe simularse que se escucha a todos y limitarse la participación algunos elegidos. Foros que se volverán a organizar para la emisión de las leyes secundarias.

En Ciudad Juárez, el 3 de julio de 2019 se realizó el *Foro de Consulta sobre la Legislación Secundaria en Materia Educativa de la Región Noroeste* con escasa asistencia, acarreo de docentes y la participación acotada a siete minutos por ponente y/o quien deseara expresar su opinión. Sin mayor intercambio de reflexiones entre las y los asistentes, ni siquiera se consumió el tiempo previsto de duración del foro. En la Mesa sobre la *Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros*, hubo ocho ponencias y siete exponentes, acudió el profesorado de tres estados y uno de la ciudad de Chihuahua. No obstante, se presentaron asuntos relevantes como la formación dirigidas por normalistas y deben tener pase automático a la educación básica, se propuso el reconocimiento al docente y al supervisor, un año sabático cada cinco años, apoyo para congresos y un máximo de estudiantes por grupo. Se emitieron propuesta para reforzar la educación de máxima excelencia, la cultura digital, el manejo socioemocional, la mejora continua y reafirmar la vocación por la enseñanza.<sup>34</sup>

Hasta el momento, se puede establecer que la reforma aprobada mantiene el régimen laboral de excepción con el magisterio en el ingreso, la promoción y la permanencia laboral, que antes de la Reforma de 2013, se regulaban por el apartado B del Art. 123 y se pasó al Art. 3. Así el actual gobierno no revoca la pérdida de conquistas como el escalafón, la antigüedad y sigue la Espada de Damocles con la evaluación. Continúan los conceptos del ámbito de

---

<sup>34</sup> Se observó una mesa ante la imposibilidad de asistir a todas. Se grabó la sesión en audio y se usó el diario de campo. La sesión acabó una hora y media antes de lo previsto. El audiovisual no se llenó. Y la información sobre la “invitación” para asistir al Foro la emitió un colega que labora en un bachillerato.

los negocios como calidad y excelencia. Para sustituir estas nociones Hernández Navarro propone: “Una educación de pertinencia y necesaria... Tendría que ver con el proyecto de país, su contexto. Es una palabra fetiche. Por definición toda educación es de calidad. Es un pleonasma, si algo es de calidad entonces tiene que medir. Hay quienes entienden calidad entre lo que se invierte y el número de egresados. Hay quien dice que tenga conocimientos que mides a través de un examen estandarizado. Pues, no.”<sup>35</sup>

Otro aspecto de la Reforma de 2019 es el fortalecimiento de las escuelas Normales. Como señalaron las maestras y los maestros entrevistados, el gobierno intenta terminar con el normalismo como principal perfil para ejercer la docencia. Hoy se conserva la posibilidad de que cualquier profesionista sea capaz de enseñar. Un dentista, abogado o ingeniero puede conseguir una plaza de primaria, despojando de su rasgo especializado que no se reduce a transmitir conocimientos, sino la coordinación del grupo, conocer la psicología de la niñez, habilidades didácticas, que se adquieren las normales. Pero si cualquier profesional pueda dar clases se desalienta el interés por estudiar en la normal. Aunque la Reforma de 2019 permitirá el que las y los egresados de normales públicas obtengan su plaza, no se debe olvidar que la carrera, hasta la fecha, las aprueban las autoridades educativas y avalan el trayecto formativo y la titulación. Por esto, no es necesario hacer otro examen y entender que la formación del magisterio es una profesión de estado, no liberal como un médico o un abogado que se puede contratar individualmente.

El fortalecimiento de las escuelas Normales va acompañado, indirectamente, de un triunfo histórico de la CNTE, según Ornelas (2019), ya que el gobierno aceptó las

---

<sup>35</sup> Perspectiva de Rompeviento TV en <https://www.youtube.com/watch?v=vi-qHf6Jaf7c>

exigencias de la Coordinadora respecto a la eliminación de los mecanismos de ingreso, hoy admisión, de la reforma de 2013 y la Ley de SPD. Esto implica la futura inconsecuencia del párrafo sexto de la reforma reciente que establecía la: “ley establecerá las disposiciones del Sistema para la Carrera de las Maestros y los Maestros en sus funciones docente, directiva o de supervisión. Corresponderá a la Federación su rectoría y, en coordinación con las entidades federativas...”. Agrega Ornelas, es la recuperación progresiva del control de plazas de la CNTE porque, se buscará: “definir en común acuerdo, el número de alumnos por normal pública, los métodos de admisión y, a partir de ello, otorgar plazas a todos los egresados de dichos planteles educativos”. Además, de crear un sistema de mejora magisterial de promociones y ascensos basados en criterios de antigüedad, experiencia y tiempo de trabajo en zonas de pobres marginadas y con descomposición social.

Desde otra perspectiva, según Gil (2019b), la admisión y selección en igualdad de circunstancias, debería quedar en la ley secundaria que se solicitara a todo egresado de licenciaturas que no formen docentes un certificado de un par de años en una normal de preparación pedagógica.<sup>36</sup> Y Díaz sustenta que en México se confunde proceso de admisión con examen, por tanto no debe decir exámenes en la Reforma, sino crear una comisión dictaminadora con docentes con niveles C, D y E con carrera magisterial; asimismo, formar comisiones técnicas nacionales y estatales para aprobar comisiones dictaminadoras, convocatorias y concurso y establecer criterios de años de antigüedad como para directores y ATP, con un proyecto.<sup>37</sup>

Respecto a la precariedad laboral docente no hay visos de revertir de las condiciones salariales y la evalua-

---

<sup>36</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=9WM6h166uCs>

<sup>37</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=pyxo6QAnscY>

ción al desempeño docente que se mantendrá, pero perderá su carácter punitivo y se reforzará más como un mecanismo de medición de las habilidades del profesorado. Disminuir la precariedad laboral del magisterio de educación básica en México empieza por garantizar trayectorias laborales. Las reglas de ingreso, promoción y permanencia dependerán de solventar las necesidades del docente, evitar experiencias como el PETC. Deberá incluir un modelo de apoyo a las IES formadoras de docentes como la Universidad Pedagógica Nacional, los Centros de Maestros en los estados y los Centros de Estudios de Posgrado, entre otros.

## Conclusiones

**L**a precariedad laboral es un fenómeno con multiplicidad de aristas que dificultan su aprehensión y un análisis cualitativo. En Latinoamérica se asocia con el neoliberalismo, la desregulación laboral, privatización y orientación al mercado internacional (Ramos, 2000), que provocó: “Un notable incremento en la desigualdad del ingreso, la concentración persistente de la riqueza en el decil superior de la población, la rápida expansión de la clase de microempresarios y el estancamiento o aumento del proletariado en el sector informal” (Portes y Hoffman, 2003: 5). Las políticas de ajuste de privatización, competitividad, flexibilidad y reformas laborales se establecieron en las décadas de los 70 y ochenta del siglo pasado, para homogenizar las formas de organización y condiciones de explotación de la fuerza de trabajo (Sotelo, 2003: 15). Emergieron los trabajos sin garantías laborales de remuneración, seguridad ni protección social. Para Rodgers (1992) estos son los factores para entender la precariedad laboral.

Partir teóricamente de las modificaciones globales del trabajo en las últimas décadas y señalar la entrada del neoliberalismo como eje la precariedad, propicia trazar una senda para examinar los casos regionales, nacionales, locales y sectoriales como la docencia pública mexicana. Conviene partir desde la desproletarización del trabajo industrial en los países capitalistas avanzados en la década del 80, pasando por la reducción de la planta obrera industrial tradicional en Europa y su arribo a Latinoamérica, principalmente. La relocalización de la producción trajo procesos de subproletarización del trabajo expresándose en diversas formas: trabajo parcial, subcontratado, tercerizado y un amplio fomento de la informalidad (Öffe, 1985). Los nuevos

paradigmas laborales y productivos neoliberales posicionan al trabajo fragmentado como el esquema ideal para las relaciones de trabajo y remuneraciones, en donde cada vez se reducen las responsabilidades del empresariado con sus subordinados.

Así, retomando la propuesta de Rodgers (1992) la precarización de un trabajo se define como la falta de seguridad social, insuficiencia de los ingresos y el escaso control del colectivo trabajador sobre sus condiciones laborales; además, con estabilidad, beneficios sociales y duración de la jornada disminuidos (Basualdo, Esponda y Morales, 2014). Estos elementos son parte de la precarización laboral de la docencia pública en México y afecta la identidad gremial del profesorado, además, porque subordina su trayectoria docente al mérito y la competencia individual. La medición vía la evaluación estandarizada es el referente para considerar la efectividad del trabajo docente, no la cotidianidad de su práctica. Esto limita la reflexión de la docencia como un ejercicio social colectivo y la profesionalización se entiende como intensificación laboral (Hargreaves y Goodson, 1996).

También la precarización laboral del mundo globalizado trajo el despojo del objeto de trabajo y enajenación del profesorado. De acuerdo con Marx (2007, 1847) el trabajo es actividad consciente y social sobre la naturaleza que produce valores de uso, objetos o acciones útiles para satisfacer las necesidades humanas. En los Manuscritos Económicos y Filosóficos de 1844, Marx (2004) abunda en el carácter universal del ser humano que mediante el trabajo se forma de un ser genérico, no un ser acotado a *homo faber* y a sus necesidades físicas. Su concepto de trabajo es praxis creativa y autónoma, no acumulativo ni de productivismo, porque aleja al individuo de su autorrealización por su condición de “el goce de la acumulación” y no “la acumulación de goces” (Marx, 2007). El trabajo contiene aspectos teleo-

lógicos, técnicos e instrumentales y su carácter social como un medio de solidaridad y de autorrealización, que supera la acción instrumental y cohesiona socialmente a los individuos hasta que el capitalismo despojó al ser humano de sus productos los presenta como un objeto ajeno (Marx, 2004).

El trabajo enajenado anula el carácter libre y consciente de la actividad humana. En el caso del magisterio mexicano con la reforma de 2013, el profesorado entrevistado declaró que con el SPD no se sienten autorrealizados, por el desarrollo restringido y distorsionado definido por criterios productivistas. La evaluación sustituyó o intercambió al profesorado de educación básica pública con la apertura del profesiograma, se degradó el valor de la formación normalista y el control de la docencia limita la producción de conocimientos desde la práctica cotidiana. Los docentes evaluados para el ingreso, promoción o permanencia con los criterios del SPD, convierten la obtención de la plaza en un fin en sí mismo y aceptarán sus condiciones laborales actuales, sin deliberar en los efectos de la normatividad del trabajo de enseñanza actual.

En síntesis, el profesorado de nuevo ingreso certificado y catalogado como idóneo por la evaluación, aún con los puntajes más altos, sufre la precarización laboral porque no garantiza puestos de acordes a la expectativa creada por el SPD, sino: alejados del lugar de residencia, con escasas posibilidades de crecimiento salarial y profesional, con temporalidad definida, continuidad laboral incierta y sin autorrealización.

## **La precarización laboral de la docencia pública en México**

A diferencia de otros sectores laborales, el magisterio mexicano consolidó prácticas de promoción, incentivos y jubilación apegados a la política social de los estados de bien-

estar, en un contexto en que los gobiernos neoliberales de fines del siglo XX eliminaban progresivamente los derechos laborales. De ello se encargó el corporativismo sindical del SNTE que fungió como corregulador de la docencia pública mexicana en todos sus ámbitos. Pero la precarización laboral de la docencia pública en México se agudizó con la Reforma Educativa de 2013 y la modificación a artículos 3º y 73 constitucionales, en particular en el transitorio Quinto, Apartado 2 sobre el uso de la evaluación del desempeño docente para perfeccionar el sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional para docentes con el SPD; y el Apartado 3, inciso b, describe el establecimiento de las Escuelas de Tiempo Completo que recrudesció el trabajo flexible, la polivalencia y multifuncionalidad del profesorado.

El carácter constitucional de la Reforma modificó la normatividad de ingreso, permanencia y promoción de los docentes, con una visión tecnocrática, un perfil empresarial en la administración educativa y un discurso de liderazgo, mérito, desempeño, desde políticas públicas prescritas por organismos internacionales. Otro componente de la Reforma es el logro de calidad educativa, cual fetiche, para la solución de la formación y desempeño individual del profesorado y los problemas del SEM. Schmelkes planteaba que la calidad buscada debía “entenderse como capacidad de proporcionar a los alumnos el dominio de los códigos culturales básicos, capacidades para la participación democrática y ciudadana, el desarrollo de valores y actitudes” (2001:11-13) acordes con las evaluaciones internacionales del alumnado. Esta cuantificación de las fallas educativas invisibiliza las particularidades de cada escuela y aula, del alumnado, contexto y las condiciones socioeconómicas.

En este sentido, la Reforma Educativa buscó no sólo medir y evaluar, sino reorientar los estatutos de protección del profesorado y eliminar de manera progresiva

los derechos adquiridos y establecer salarios diferenciados según el desempeño. Mantenerse en el servicio dependió de los resultados de una evaluación y de su capacidad de adaptabilidad y flexibilidad ante exigencias cambiantes (Rivera y Olivares, 2018)

Por otro lado, la incidencia de los organismos internacionales en el ajuste y precarización laboral de la docencia pública mexicana se patentiza en las medidas de ajuste como el aumento de la edad jubilatoria,<sup>38</sup> la eliminación de prestaciones para el profesorado de nuevo ingreso, y la convivencia con distintos contratos. Los docentes idóneos, nóveles, eventuales, entre otros, entran al servicio con una precarización inicial, ya que no cuentan con las prestaciones de sus colegas, a pesar de asumir las mismas responsabilidades, y carecen de estímulos e incentivos salariales. Esto ha generado una serie de disputas de sentido e identidad del profesorado en donde la precariedad permite comprender cómo las subjetividades del magisterio de las escuelas públicas han reconfigurado el significado del ser docente.

---

<sup>38</sup> Los requisitos para las jubilaciones variaron en los últimos años. En el caso del profesorado, a diferencia de la mayoría de los empleos en el país, coexisten dos esquemas jubilatorios. A partir de 2014, los rubros para jubilación distinguen entre hombres y mujeres. Para los primeros requiere de más de 30 años de servicio y mínimo 53 años en 2014, 54 en 2016 y 55 a partir de 2018; para mujeres más de 28 años de servicio y mínimo 51 de edad en 2014, 52 en 2016 y 53 a partir de 2018. La cesantía por edad avanzada pasa de un mínimo de 63 años en 2014 a 65 en 2018 10 años de servicio un mínimo. El retiro por edad y tiempos de servicio requería un mínimo de 15 de servicio y 58 años en 2014, mientras que en 2018 60 años con el mismo requerimiento de antigüedad en el puesto. En el esquema de cuentas individuales el seguro por cesantía en edad avanzada requiere un mínimo de 60 años y 25 años de servicio, mientras que el seguro por vejez un mínimo de 65 años y 25 de servicio. Fuente: Macías y García, (2015).

## **Disputas de sentido e identidad de los docentes en el contexto de la RE y el SPD**

Las normas del SPD trocaron la naturaleza del trabajo cotidiano del magisterio de educación básica pública, ponderando los resultados y el mérito para ascender. Otra secuela es la disputa de sentido e identidad manifestada por el profesorado entrevistado en el marco de la precarización subjetiva. Para Thomas y Davies (2005) la disputa permite al sujeto resistirse a las identidades generadas, en este caso, por el SPD y el NME, y conservar las categorías históricamente constituidas que dan sentido y guían su quehacer. Los discursos e imágenes se usan para defenderse del ataque de la política oficial y el sujeto actúa en contraposición de esos mandatos, como a la medición del desempeño y desarrollo individualizado alejado, en cierta medida, de la movilización corporativa.

El profesorado considera un punto de disputa la estabilidad laboral, porque el ingreso por un examen estandarizado para la permanencia en el puesto define la identidad y la tarea de enseñar. Las nociones en disputa a factores que describen la precarización del ser docente, como la evaluación obligada que, en algunos casos, impulsó al abandono de la docencia. También la pérdida de los docentes de nuevo ingreso de los derechos garantizados antes de la Reforma: ingresos, movilidad social, reconocimiento social y, en especial, la posibilidad del desarrollo de una trayectoria laboral. El SPD replanteó la docencia en los planos laboral y profesional, en coincidencia con la idea que cuestiona la confianza en que el profesional actúa de manera competente en interés de los ciudadanos (Swann et al., 2010). Por tanto, se deben elaborar procesos de verificación, como las evaluaciones, para comprobar que el profesional cumpla con los estándares para lo cual fue contratado, en una lógica de servicio-cliente.

El profesorado entrevistado estableció una disputa de sentido sobre su profesionalización docente cuando la avala una evaluación al desempeño. Su aspiración por su imagen de profesional movió a la reflexión y el magisterio expresó que, similar a médicos, abogados o ingenieros, posee un argot y códigos propios. Además, las prácticas inherentes a su tarea las anuló el SPD cuando flexibilizó el profesiograma laboral eliminando el valor de la experiencia cotidiana del profesorado y valía de la enseñanza se depositó en la medición estandarizada y el mérito. La Reforma modificó la búsqueda de la permanencia y la trayectoria, así como las prácticas para el aprendizaje del alumnado y la actividad docente.

Pero el SPD no cambió la cotidianidad operativa del sistema educativo. El profesorado persiste y se amolda a las nuevas reglas para asegurar su permanencia, pero sin aceptar del todo los discursos identitarios de la Reforma respecto al papel del docente. Aún aspira al sujeto colectivo, pero con estrategias de acción individual no corporativas y con una mirada crítica hacia los favoritismos o apoyos. Asimismo, uno de los saldos no esperados por el discurso reformista, es la rearticulación de la acción colectiva del magisterio que estuvo cooptado por las prácticas corporativas del SNTE avaladas por la SEP. Bajo esta premisa, basado en Touraine (1995), la nueva gestación de docentes tiene tres rasgos interrelacionados: el principio de identidad que autodefine al magisterio, a partir de un conflicto como la Reforma que se autoconstituye y organiza creando colectividad con sus pares. La dimensión cultural y normativa del conflicto es el escenario donde el magisterio surge como un movimiento emergente, aun precarizado, dominado y oprimido por el SPD, a la vez genera un sentimiento de libertad individual al luchar por despojarse de la participación corporativa.

De esta manera, la propiedad sobre la actividad profesional-laboral del profesorado se retoma, no a partir de las nuevas reglas, sino de las pérdidas generadas por éstas. El conjunto de capacidades, conocimientos, experiencias, saberes y lenguajes surgen como habilidades del docente frente a la estandarización, profesionalización, innovación, renovación y demás eufemismos presentados por la Reforma como nociones articuladoras del ser docente. La respuesta a la precarización laboral de la docencia implica la transformación de los fines del trabajo. La Reforma dejó claro que su interés no fue la mejora de la educación, sino la renovación de la relación laboral Estado-magisterio. Por ello algunas respuestas colectivas en defensa de la enseñanza y la plaza del profesorado no idóneo, a pesar de años de servicio, el reconocimiento y revalorización de la docencia como actividad social.

La evaluación al desempeño docente nació muerta y perdió sentido al demostrar empíricamente que no fue un instrumento para mejorar las condiciones laborales, profesionales, individuales y colectivas del profesorado; menos del alumnado a quienes la Reforma nunca proveyó de un Modelo Educativo completo. Los retazos y readaptaciones del NME se enfocaron en el discurso de aprendizaje colectivo, a la expansión de la precariedad laboral, sobre todo en las escuelas secundarias, y, además, mantuvo la vinculación con el aparato productivo antes que con la comunidad (Silva, 2016).

La Reforma educativa entorpeció el desarrollo de las trayectorias laborales del profesorado experimentado y de nuevo ingreso. La evaluación se encargó de quitar plazas y puestos de trabajo, anuló la preparación normalista y universitaria afín y creó una figura certificadora intermedia entre el Estado-empleador y el docente-trabajador. Los contextos urbanos y rurales se empataron con una evaluación que abolió las capacidades individuales del magisterio

con la estandarización de la identidad y contenido de los saberes docentes. El INEE como instrumento de creación de conocimiento del sistema educativo no analizó de la precarización del trabajo docente y solo presentó bondades académicas en un marco de crecientes carencias profesionales. El NME construyó un escenario idílico, a la moda finlandesa, en donde el alumnado puede seleccionar clubs de contenidos tecnológicos de primer nivel sin infraestructura, en muchos de los casos, adecuada para un taller.

En síntesis, la Reforma Educativa fue durante el gobierno 2012-2018 una estrategia orientada al reordenamiento de la enseñanza pública y a la precarización de las condiciones laborales del magisterio mexicano. Si se utiliza la analogía del currículum explícito, la Reforma clara y exhaustivamente presentó los contenidos, acciones, descripciones, valoraciones y significados del ser docente, pero no pudo transmitirlos. En contraparte, el currículum oculto de la Reforma divulgó de manera implícita el reordenamiento violento de las formas de relacionarse con la profesión docente; se enfocó en el castigo y no en la formación y categorizó al docente como un mero operador de las políticas ajenas a su realidad y de su alumnado. La Reforma Educativa como otras acciones gubernamentales podrá haber sido dotada de toda la legalidad, pero nunca fue justa.

En el estado de Chihuahua el SPD no fue la panacea para superar el corporativismo que se basó en el compadrazgo y en el control político y generar mejores condiciones de ingreso y permanencia en el servicio educativo. Por tanto, para la asignación de puestos conviene un procedimiento de estimulación vía incentivos como en las regiones rurales y serranas para que el profesorado del sector imparta las clases, considerando tres factores que afectan la ubicación del docente: 1) el enfoque urbano, donde existe una gran cantidad de alumnos y menos docentes, frente a una distribución adecuada en proporción en el área rural;

2) la pertenencia a las comunidades y el dominio del idioma indígena, sobre todo en el ámbito rural para mejorar la capacitación del profesorado bilingües; y 3) el género, en un estado con feminicidios, inseguridad y desprotección, las mujeres no deben laborar en plazas localizadas en zonas con serios problemas de seguridad pública, para desarrollar su trayectoria laboral de forma estable y no precaria.

El saldo de la precarización del trabajo docente generada por la Reforma es el detrimento del salario, incentivos caídos, pagos fuera de nómina, contratos temporales y por honorarios. Se segmentó al gremio y se deterioró la capacidad de negociación del profesorado. No fortaleció la docencia como profesión, pues los cambios obligaron al profesorado a dedicarse menos a la atención del alumnado, por su asignación a tareas administrativas. También se despojó a las Escuelas Normales como centros de formación del magisterio. La evaluación descontextualizada y punitiva de ingreso, permanencia y promoción del profesorado lejos de significar la elección de los mejores aspirantes, se convirtió en otro ajuste de la educación pública en camino hacia la derogación de la docencia como un trabajo estable. La Reforma y sus procedimientos de evaluación y regulación fueron una invitación a la jubilación adelantada para el profesorado en servicio con antigüedad, o una exhortación a un segundo empleo y a buscar actividades mejor remuneradas y con posibilidad de desarrollo personal y profesional.

## Referencias

- ABOITES, H. (2018). Los foros de consulta de la SEP. En *La Jornada*. 9 de septiembre de 2018. Revisado en: <https://www.jornada.com.mx/2018/09/29/opinion/019alpol>
- ABOITES, H. (2019). Mesa redonda “El proyecto educativo y la reforma al Artículo Tercero de la Constitución”, 25 de marzo de 2019. Visto en: <https://www.youtube.com/watch?v=0Y4rL-TN7Vc>
- ACUÑA, L. (2015). “Instituto Nacional de Evaluación de la Educación: Una mirada crítica a su nueva función”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 66 (20), pp. 985.
- AGENDA PÚBLICA EN FORO TV (2019). Foro TV, *Mesa Dominical del 26 de marzo de 2019*. Visto en: <https://www.youtube.com/watch?v=LASPsJfkTLo>
- ALCALDE, A. (2015). Reflexiones sobre el contenido laboral de la Reforma Educativa. En: Del Castillo, G. & Valenti, G. (Ed.). *Reforma Educativa. ¿Qué estamos transformando? Debate informado* (pp. 109-116). Distrito Federal, México: FLACSO.
- ALONSO, L. (2004). La sociedad del trabajo: debates actuales. Materiales inestables para lanzar la discusión. REIS: *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, ISSN 0210-5233, N° 107, 2004, pp. 21-48
- ALONSO, L. (2007). *La crisis de la Ciudadanía laboral*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- ÁLVAREZ, D. (2012). El Toyotismo como sistema de flexibilización de la fuerza de trabajo. Una mirada desde la construcción de productividad en los sujetos trabajadores de la fábrica japonesa (1994-2005). *Si somos americanos*, Vol. 12, núm. 2, diciembre, 2012. Santiago.
- ÁLVAREZ, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa, fundamentos y metodología*. México. Paidós.

- ANDRADE, D. (2008). El trabajo docente y la nueva regulación educativa en América Latina. En: Feldfeber, M. y Andrade, D. (Coord.). *Políticas educativas y trabajo docente* (pp. 17-32). Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- APPLE, M. (1994). *Educación y poder*. Barcelona, Paidós.
- ARAGÓN, A. (2015). “La autonomía escolar en el marco de la reforma al artículo tercero constitucional, sus leyes secundarias y el Programa Sectorial de Educación 2013-2018. En: Guevara, G.; Backhoff, E. (Coord.) (2015) *Las transformaciones del sistema educativo en México 2013-2018*. México: Fondo de Cultura Económica.
- ARZATE, J. y Arteaga, N. (2007). Metodologías cualitativas y cuantitativas en las ciencias sociales. *Perspectivas y experiencias*. México, D. F.: Porrúa.
- BASUALDO, V., Esponda, M. Y Morales, D. (2014). La tercerización en América Latina en las últimas décadas. Visiones, debates y aportes. En: *La tercerización laboral orígenes, impacto y claves para su análisis en América Latina*. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno Editores.
- BAUMAN, Z. (2004). *La sociedad sitiada*. México: Fondo de Cultura Económica.
- BENSUNSAN, G. & Tapia, L. A. (2015). Los problemas de la implementación de la “reforma educativa”. En: Del Castillo, G. & Valenti, G. (Ed.), *Reforma Educativa. ¿Qué estamos transformando? Debate informado* (pp. 93-107). México: FLACSO.
- BOBBIT, P. (2002). *The Shield of Achilles*. Londres. Penguin.
- BRACHO, T. (2014). “Evaluación y política educativa. Preguntas centrales y algunas respuestas en el marco de la actual reforma educativa en México” En: Del Castillo, G.; Valenti, N. (2014) *Reforma Educativa, ¿Qué estamos transformando?* México: FLACSO.
- CALDERÓN, D. (2019). *Por una política de evaluación a la altura del nuevo artículo 3º constitucional*. Participación de David Calderón, Presidente Ejecutivo de Mexicanos Pri-

- mero, martes 11 de junio de 2019. Revisado en: <http://www.mexicanosprimero.org/discursos/dc-rueda-prensa-11-junio.pdf>
- CAPUTO, O. (2010). *Crítica a la interpretación financiera de la crisis y nuestra interpretación*. Recuperado de <https://rebellion.org/docs/114318.pdf>
- CASTEL, R. (1997). *Las metamorfosis de la cuestión social, una crónica del asalariado*. Madrid: Ediciones Paidós Ibérica.
- CÁMARA DE DIPUTADOS (2018). Iniciativa del Ejecutivo federal con proyecto de decreto, por el que se reforman los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. *Gaceta Parlamentaria*. Ciudad de México, Año XXII, Número 5177-II.
- CEDILLO-ARIAS, L. (2017). Retos del INEE ante la evaluación docente. En: Díaz-Barriga, Á. (Coord.). *Docencia y evaluación en la Reforma Educativa 2013* (pp. 25-89). Ciudad de México: IISUE-UNAM.
- COLL, T., (2014). “¿Concurso de oposición? En: *La Jornada*. 29 de agosto de 2014. Revisado en: <http://www.jornada.unam.mx/2014/08/20/opinion/021a2pol>
- COLL, T. (2019). “El INEE y los expertos: una distopía educativa”. En: *La Jornada*. 20 de febrero de 2019. Revisado en: <https://www.jornada.com.mx/2019/02/20/opinion/018a1pol>
- CONTRERAS, J. (1999). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Ediciones Morata.
- CORIAT, B. (1982). *El taller y el cronómetro*. México: Siglo XXI editores.
- CORIAT, B. (2005). *El taller y el robot, ensayos sobre el fordismo y la producción en masa*. México: Siglo XXI editores.
- CORIAT, B. (2006). *Pensar al revés, trabajo y organización en la empresa japonesa*. México: Siglo XXI editores.
- COSTANTE, L. (2005). “¿De qué hablamos cuando hablamos del Estado de Bienestar?” En: *Lecciones y ensayos*. pp.133-167.

- CHÁVEZ, M. (2010). Del milagro mexicano a la economía actual. *Revista Contenido*, marzo, pp. 30-40.
- DEL BONO, A., (2014). “La subcontratación laboral: contra ofensiva sindical y negociación colectiva. Reflexiones a partir de la experiencia reciente.” Basualdo, V., Esponda, M. y Morales, D., (2014) En: *La tercerización laboral: orígenes, impacto y claves para su análisis en América Latina*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores.
- DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN (1992). *Decreto por el que se expide el acuerdo para la Modernización de la Educación Básica*. México, D.F., Presidencia de la República.
- DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN (2013). *Decreto por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente*. México, D.F., Presidencia de la República.
- DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN (2013). *Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de la Ley general de Educación*. México, D.F., Presidencia de la República.
- DÍAZ, Á. (2019). Mesa redonda “El proyecto educativo y la reforma al Artículo Tercero de la Constitución”, 25 de marzo de 2019. Visto en: <https://www.youtube.com/watch?v=pyxo6QAnscY>
- ECHVERRÍA, M. (2010). La historia inconclusa de la subcontratación y el relato de los trabajadores. Santiago: Dirección del Trabajo. Basualdo, V. Esponda, M. y Morales, D. (2014). En: *La tercerización en América Latina. Orígenes, impacto y claves para su análisis en América Latina*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- ELBAZ, F. (1981). The teacher’s practical knowledge: the evolution of a discourse. *Curriculum studies* 23 (1), 1-19.
- ENCYCLOPÆDIA BRITANNICA (2018). *Social Welfare Programs*. *Encyclopædia Britannica*, Inc. Revisado en: <https://www.britannica.com/topic/social-welfare-program>
- ERICKSON, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. M. C. Wittrock. En: *La investiga-*

- ción en la enseñanza. I. *Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós.
- Es la hora de opinar del 27 de marzo de 2019. Visto en: <https://www.youtube.com/watch?v=QTe35sJ4QUs&t=5s>
- FAIRRIS, D. & LEVINE, E. (2004). Declining union density in Mexico, 1984-2000. *Monthly Labor Review* 127 (9). US Department of Labor, pp. 10-17.
- FARDELLA, C. (2013). *La neoliberalización de la profesión docente en Chile*. Tesis doctoral. Barcelona, Facultat de Psicologia, Universidad Autònoma de Barcelona.
- FARDELLA, C., (2015). “Nuevas regulaciones del trabajo docente en Chile. Discurso, subjetividad y resistencia”. En: *Psicología & Sociedad*, 27(1).
- FLICK, U. (2012). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- FRIDMAN, D. (2019) *El sueño de vivir sin trabajar*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- GALBRAITH, J. (2004). *La sociedad opulenta*. Barcelona: Ariel.
- GARDUÑO, R. (2019). “Apoya el PRI proyecto porque conserva 80% de la reforma peñista”. En: *La Jornada*, 23 de marzo de 2019. Revisado en: <https://www.jornada.com.mx/2019/03/23/politica/005n2pol>
- GARDUÑO, T. (2019). *Mesa redonda “El proyecto educativo y la reforma al Artículo Tercero de la Constitución”*, 25 de marzo de 2019. Visto en: <https://www.youtube.com/watch?v=ErjVbskdm8g>
- GIDDENS, A. (2001). *La tercera vía: renovación de la socialdemocracia*. Madrid: Taurus.
- GIL, M. (2019a). *México social 4 de enero de 2019*. Visto en: <https://www.youtube.com/watch?v=iDpW2we3MkA>
- GIL, M. (2019b). *Mesa redonda “El proyecto educativo y la reforma al Artículo Tercero de la Constitución”*, 25 de marzo de 2019. Visto en: <https://www.youtube.com/watch?v=9WM6hl66uCs>

- GIMENO, J. (1997). *Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- GOBIERNO DE MÉXICO. Secretaría de Educación Pública (SEP) (2011a). *Reforma integral de la educación básica. Diplomado para maestros de primaria: 3° y 4° grados (Módulo 1)*, México, SEP/UNAM.
- GOBIERNO DE MÉXICO. Secretaría de Educación Pública (SEP) (2011b). *Plan de estudios 2011 de educación básica*. México, SEP.
- GOBIERNO DE MÉXICO. Secretaría de Educación Pública (SEP) (2011c). *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación básica. Primaria. Primer grado*. México, SEP.
- GOBIERNO DE MÉXICO. Secretaría de Educación Pública (SEP) (2014). *Reforma Educativa*. México, SEP.
- GOBIERNO DE MÉXICO. Secretaría de Educación Pública (SEP) (2016). *Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria, Marco Curricular*. México, SEP.
- GOBIERNO DE MÉXICO. Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) (2009). *Alianza por la calidad de la educación*. México, Gobierno de México/SNTE.
- GONZÁLEZ, J., Subaldo, L., (2015). Opiniones sobre el desempeño docente y sus repercusiones en la satisfacción profesional de los profesores. *Educación*, vol. XXIV, N° 47, septiembre, pp. 90-114.
- GORZ, A. (1991). *Metamorfosis del trabajo*. Madrid: Editorial Sistema.
- GUIMARAES, J. (1991). *Siete Tesis contra el Neoliberalismo*. Bandera Socialista, p. 12.
- GUNTER, H. & Fitzgerald, T., (2013). New Public Management and the modernisation of education systems I. *Journal of Educational Administration and History*, v. 45, n. 3, 2013, p. 213-219.
- HARGREAVES, A. & Goodson, I. (1996). Teachers' professional lives: aspirations and actualities, En: *Teachers' profesio-*

- nal lives*. London, Falmer Press. Goodson, I., Hargreaves, A. (Eds)
- HERNÁNDEZ, P. (2018). “¿Abrogar o cancelar la reforma educativa?” En: *La Jornada*. 22 de septiembre de 2018. Revisado en: <https://www.jornada.com.mx/2018/09/22/opinion/017a2pol>
- HERNÁNDEZ, H. (2019). “La CNTE y la abrogación de la reforma educativa”. En: *La Jornada*. 19 de febrero de 2019. Revisado en: [en https://www.jornada.com.mx/2019/02/19/opinion/015alpol](https://www.jornada.com.mx/2019/02/19/opinion/015alpol)
- HERNÁNDEZ, H. (2019). En: *Perspectiva de Rompeviento TV*. Visto en: <https://www.youtube.com/watch?v=viqHf6Jaf7c>
- HIRSCH, J. (1996). *Globalización, capital y Estado*. Distrito Federal, México: UAM-X.
- HOOD, CH. (1991). A Public Management for all seasons? *Public Administration*, 69, (3-19).
- INCLÁN, C. (2019). Mesa redonda “El proyecto educativo y la reforma al Artículo Tercero de la Constitución”, 25 de marzo de 2019. Visto en: <https://www.youtube.com/watch?v=b1TjtWoxK3k>
- INEE (2019). *Instituto Nacional de la Evaluación para la Evaluación Educativa*. Revisado en <https://autonomia.inee.edu.mx/>
- INZA, A. (2006). Consecuencias de la sobrecarga del Estado y la globalización en la concepción del Estado de bienestar. Hacia un régimen de prestaciones sociales condicionadas. *Revista de sociología*, n. 81, pp. 119-129.
- JARQUÍN, M. (2018a). “Gerencialismo educativo, el lastre neoliberal”. En: *La Jornada*. 8 de diciembre de 2018. Revisado en: <https://www.jornada.com.mx/2018/12/08/opinion/015a2pol>
- JARQUÍN, M. (2018b). “Revalorizar el magisterio”. En: *La Jornada*. 29 de diciembre de 2018. Revisado en: <https://www.jornada.com.mx/2018/12/29/opinion/013alpol>

- JESSOP, B. (1994). Post-fordism and the state. Citado en: Amin, A. (ed.) *Post-fordism-Oxford: Polity press*, 157-170.
- KAESTLE, C. (1985). Citado en Popkevit, Th., (2000) *The history of literacy and the history of readers*.
- LAWN, M. & Ozga, J. (2004). *La nueva formación del docente. Identidad, profesionalismo y trabajo en la enseñanza*. Barcelona: Pomares.
- LÓPEZ, A. (2018). 10 preguntas por la Educación 2018. *Currícula y metodología pedagógica*. Revisado en: <https://www.10porlaeducacion.mx/multimedia/1526086893-353.pdf>
- LÓPEZ, A. (2019). *Conferencia de prensa*. Visto en: <https://www.youtube.com/watch?v=ck3HWElxrWM>
- LUNDGREN, U. (1992). *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid: Ediciones Morata.
- LUNDGREN, U. (1983). *Between hope and happening: text and contexts in curriculum*. Geelong, Australia, Deakin University Press.
- LUSCHEI, Th. (2013). The impact of Mexico's carrera magisterial teacher incentive program on educational quality and equity. En: *Teacher reforms around the world: implementations and outcomes*. Motoko, A., (2013). Bradford: Emerald Group.
- MACDONALD, B. & Walker, R., (1976). *Changing the curriculum*. Londres, Open Books.
- MACÍAS, A. & García, F. (2015). *Pensiones de docentes y sus implicaciones*. Centro de Investigación Económica y Presupuestaria, A.C. Revisado en: <http://ciep.mx/pensiones-de-docentes-en-educacion-basica/>
- MARCHESI, A. (2007). Sobre el bienestar de los docentes. *Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza Editorial.
- MARX, K. (2004). *Manuscritos económico-filosóficos*. México. Fondo de Cultura Económica.
- MARX, K. (2007). *El capital*. México. Siglo XXI Editores, Vol. I.

- MEDINA, J. L. (2010). *La formación permanente del profesorado desde la Teoría de la complejidad*.
- MERCADO, R. (2002). Los saberes docentes como construcción social. *La enseñanza centrada en los niños*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- MEYER, J. (1986). The politics of educational crisis in the United States. En Cummings, E. Et al. (Eds.), *Educational policies in crisis: Japanese and American perspectives*. Nueva York, Praeger.
- MIDGLEY (2001). Growth, redistribution, and welfare: toward social investment. En: *The global third way debate*. Giddens, A. (ed.). Cambridge: Polity Press, pp.157-171.
- MIRANDA, F. & Reynoso, R. (2006). “La reforma de la educación secundaria en México: elementos para el debate”. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 31, pp. 1427-1450.
- MORENO, G. (2008). La reformulación del Estado del bienestar: el workfare, las políticas activas de empleo y las rentas mínimas. *Zerbituan* 43, E.U. de Trabajo Social de la UPV-EHU.
- MORENO, P. Et Al. (2004). Veinticinco años de políticas de desarrollo social en México. *Sociológica*, vol. 19, Núm. 54, enero-abril, pp. 55-75. Universidad autónoma Metropolitana.
- MUÑIZ, E. (2017). Acusan boicot a escuelas de tiempo completo en NL. En: *La Jornada*. 17 de septiembre de 2017. Revisado en: <https://www.jornada.com.mx/2017/09/17/estados/033nlest>
- MUÑOZ, A. (1990). Satisfacción e insatisfacción en el trabajo. Tesis Doctoral. Facultad de Psicología, Universidad Complutense de Madrid. En: *Opiniones sobre el desempeño docente y sus repercusiones en la satisfacción profesional de los profesores*. González, J., Subaldo, L., (2015) Educación Vol. XXIV, Nº 47, septiembre, pp. 90-114.

- MURILLO, F. (2007). *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello. p. 376.
- O'DONOGHUE, J. (2019). "El derecho es a aprender: ¿Por qué la necesidad de una política de Estado para la evaluación del aprendizaje de las niñas, niños y jóvenes? Revisado en: <http://www.mexicanosprimero.org/discursos/jo-rueda-prensa-11-junio.pdf>
- OCDE. (2011). *Escuelas y calidad de la enseñanza*. Barcelona. Paidós.
- OCDE (2011). *Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos docentes: Consideraciones para México*. París: OECD Publishing. Revisado en: <https://doi.org/10.1787/9789264059986-es>
- OCDE. (2015). *OECD Reviews of pension systems in Mexico: Main findings and recommendations*. Organization for Economic Co-operation and Development.
- OIT. (1999) Trabajo decente. *Memoria del Director General a la 87ª reunión de la Conferencia Internacional del Trabajo*. Ginebra.
- OIT. (2002). Informe Trabajo decente y economía informal. Conferencia Internacional del Trabajo. 90.ª reunión. Ginebra: Oficina Internacional del Trabajo.
- ORNELAS, C. (2002). "Incentivos a los maestros: La paradoja mexicana." En: *Valores, calidad y educación*. México, DF, México: Santillana.
- Ornelas, C. (2009). *El Sistema Educativo Mexicano, la transición de fin de siglo*. México, D.F., Fondo de Cultura Económica.
- ORNELAS, C. (2012). Educación, Colonización y Rebeldía. *La herencia del pacto Calderón-Gordillo*. México, DF, México: Siglo XXI Editores.
- ORNELAS, C. (2015). "La oposición a la reforma" en Guevara, G.; Backhoff, E., (coord.), *Las transformaciones del sistema educativo en México, 2013-2018*. México, D.F., Fondo de Cultura Económica.

- ORNELAS, C. (2019). "La CNTE insiste, AMLO concede". En: *Excelsior* 29 de mayo de 2019. Revisado en: <https://www.excelsior.com.mx/opinion/carlos-ornelas/la-cnte-insiste-amlo-concede/1315535>
- PELÁEZ, G. (2010). *La evolución de la legislación laboral en México*. Revisado en: [https://www.lahaine.org/esta\\_noche\\_fiesta\\_en\\_el\\_c\\_s\\_sestaferia\\_x](https://www.lahaine.org/esta_noche_fiesta_en_el_c_s_sestaferia_x)
- PERRENOUD, Ph. (1996). "La profesión docente entre la proletarización y la profesionalización: dos modelos de cambio". *Perspectivas*, vol. 26, núm 3, Francia, UNESCO.
- PIERSON, C. (1998). "Contemporary challenges to welfare state development". *Political Studies*, 46 (4), 777-794. En: Inza, A. (2013). *El Mercado de trabajo y la productividad de lo social ante los retos de la sociedad postindustrial*. Ponencia. Panel 1. Políticas de empleo, relaciones laborales y flexibilidad laboral: perspectivas históricas y actuales frente a la crisis. Universidad de Alcalá. Congreso "Las políticas sociales entre crisis y post-crisis" 6 y 7 de junio 2013.
- PIGOU, A. (1945). "Lapses from full employment". London, Macmillan. Revisado en: Martínez, J. (2008). *Empleo informal y segmentación del mercado de trabajo urbano en México*. Tesis Doctoral, Departamento de Economía aplicada. Universitat Autònoma de Barcelona.
- POPKEVITZ, Th. (2000). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid, Ediciones Morata, S.L.
- PORTES, A. & Hoffman, K. (2003). *Las estructuras de clase en América Latina: composición y cambios durante la época neoliberal*. Santiago de Chile: CEPAL.
- POY, L. (2012). "Gordillo dice no a la reforma educativa; no es con amenazas como mejoraremos". En: *La Jornada*. 20 de diciembre de 2012. Revisado en: <https://www.jornada.com.mx/2012/12/20/politica/008n1pol>
- POY, L. (2019). "Se desploma a la mitad la matrícula normalista en 15 años". En: *La Jornada*. 18 de febrero

- de 2019. Revisado en: <https://www.jornada.com.mx/2019/02/18/sociedad/031n1soc>
- RAMÍREZ, R. (1980). Industrialización y sustitución de importaciones en México. *Comercio Exterior*, vol. 30, Núm. 1, México, enero. pp.31-37.
- RAMOS, J. (2000). Policy Directions for the New Economic Model. En: *Latin America World Development*, 28(9), 1703 – 1717.
- RIFKIN, J. (1995). *The end of work: the decline of the global labor force and the dawn of the post. market era*. New York: Tarcher.
- RIVERA, L. & Olivares, A. (2018). Producciones de la reforma educativa: el maestro empresario de sí. *Voces de la Educación* 3(6), 168-176.
- ROBALINO, M. & Körner, A. (2005). *Condiciones de Trabajo y Salud Docente*. Santiago de Chile: UNESCO.
- ROCKWELL, E. (1985). *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*. México, D.F., SEP-El Caballito.
- ROCKWELL, E. (1986). De huellas, bardas y veredas. En: Rockwell, E. Y Mercado, R., *La escuela, lugar de trabajo docente. Cuadernos de educación*, Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios avanzados del IPN, México.
- ROCKWELL, E. (2019). Mesa redonda “El proyecto educativo y la reforma al Artículo Tercero de la Constitución”, 25 de marzo de 2019. Visto en: <https://www.youtube.com/watch?v=rEZJd-I5gNo>
- RODGERS, G. (1992). El debate sobre el trabajo precario en Europa Occidental. En: Rodgers, G., Rodgers, J. (Eds.), *El trabajo precario en la regulación del mercado laboral: crecimiento del empleo atípico en Europa Occidental*. Madrid: Ministerio del Trabajo y Seguridad Social.
- SANDOVAL, E. (2001). *La trama de la escuela secundaria: instituciones, relaciones y saberes*, México, D.F., UPN/Plaza y Valdés.

- SÁNCHEZ, A. (2012). *Poder e ideología del sindicalismo en México*. Alegatos, núm. 81, mayo-agosto. México.
- SÁNCHEZ, M. (2018). la intensificación del trabajo docente en tres países de latinoamérica. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 9(1), 4-27.
- SÁNCHEZ, M. & Corte, F.M. S. (2012). La precarización del trabajo. El caso de los maestros de educación básica en América Latina. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 42(1), 25-54.
- SANTIBÁÑEZ, L., Martínez, J., Datar, A., McEwan, P., Setodji, C. & Basurto-Dávila, R. (2007). *Breaking ground: analysis of the assessment system and impact of Mexico's teacher incentive program "Carrera Magisterial."* Santa Mónica: Rand.
- SANTIBÁÑEZ, P. S. & Muñoz, G. K. (2017). La precarización del trabajo docente en el sistema educativo chileno. *Revista Trabalho, Política e Sociedad*, 2(3), 299-324.
- SARANSON, S. (1993). *The predictable failure of educational reform: can we change course before it's too late?* San Francisco, Jossey-Bass.
- SCHWARTZMAN, S. (2000). *The future of education in Latin America and the Caribbean: first results*. Santiago: UNESCO.
- SENNET, R. (2000). *La Corrosión del Carácter*. México: Fondo de Cultura Económica.
- SENNETT, R. (2006). *La nueva cultura del capitalismo*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- SEECH (2015). Departamento de Datos estadísticos de los SEECH.
- SNTE (2013). *Preguntas y respuestas*, Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. Revisado en: <https://www.snte.org.mx/assets/SNTEPreguntasYRespuestas.pdf>
- SEP (1992). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. México, D.F.: Secretaría de Educación Pública.

- SEP (2009). *Manual de Normas para la Administración de Recursos humanos en la Secretaría de Educación Pública*. México, D.F., Secretaría de Educación Pública-Oficialía Mayor, Dirección General de Personal, Dirección de Normatividad y Evaluación.
- SEP (2015). *Programa de promoción en la función por incentivos en Educación Básica*. México, D.F., Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2015). *Programa Escuelas de Calidad*. México, D.F., Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2017). *Estrategia Nacional de Inglés. Nuevo Modelo Educativo. Resumen Ejecutivo*. México, D.F: Secretaría de Educación Pública.
- SCHMELKES, S. (2001). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas. Biblioteca básica para la actualización del maestro*. México, DF: Secretaría de Educación Pública.
- SILVA, C. (2011). Neoliberalismo y Educación Superior en el Norte de México. *Revista Educación y Humanismo*, 13(21), 112-128.
- SILVA, C. (2012). *Evaluación y Diálogo: Una senda para la valoración del trabajo académico en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez*. Ciudad Juárez, México: UACJ.
- SILVA, C. (2016). *Currículo basado en competencias en el bachillerato mexicano, el enfoque unidimensional del mercado*. Ciudad Juárez: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- SILVA, C. (2018). Perfil de egreso y empleo en el contexto del avance tecnológico. *Pedagogía y Saberes*, 48, 83-96.
- SISTO, V. & Fardella, C. (2011). Nuevas Políticas Públicas, Epocalismo e Identidad: El caso de las políticas Orientadas a los Docentes en Chile. *REU Sorocaba* 37(1), 123-141
- SOTELO, A. (2003). *La reestructuración del mundo del trabajo, superexplotación y nuevos paradigmas de la organización del trabajo*. Mexico, DF: Editorial Itaca Piraña.

- SOTO, R., Mera, J., Nuñez, C., Sisto, V. & Fardella, C. (2016). Entre la efectividad y los afectos: nuevos docentes en tiempos de nuevo management público. En: *Athenea Digital*, 16 (3), noviembre de 2016. pp. 3-19.
- STANDING, G. (2011). *The Precariat, the new dangerous class*. London: Bloomsbury.
- SUSSKIND, R. & Susskind, D. (2015). *The future of professions, how technology will transform the work of human experts*. Oxford: Oxford University Press.
- SWANN, M., McIntyre, D., Pell, T., Hargreaves, L. & Cunningham, M. (2010). Teachers' conceptions of teacher professionalism in England in 2003 and 2006. *British Educational Research Journal*. Cambridge: British Educational Research Association.
- TARDIFF, M., Lessard, C. & Lahayne, L. (1991). Os profesores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, 4, 215-233.
- TAYLOR, F. (1988). *Principios de la administración científica*. México: Herrero Hermanos.
- TAYLOR, S. & Bogdan, R. (2002). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- THOMAS, R. & Davies, A. (2005). *Theorizing the micro-politics of resistance: New Public Management and Managerial Identities in the UK public services*. Organization Studies. London: Thousand Oaks, CA & New Delhi, SAGE Publications.
- TOURAINÉ, A. (1995). *Producción de la sociedad*. México: IFAL/ IIS-UNAM.
- URIBE, G. (2014). "Implementación de las políticas en evaluación educativa. Una mirada desde el estado de Guerrero", En: Del Castillo, G.; Valenti, N. (2014) *Reforma Educativa, ¿Qué estamos transformando?* México: FLACSO.
- UROZ, J. (2010). La llamada crisis del modelo del Estado de Bienestar. *Revista Miscelánea Comillas*, Universidad Pontificia Comillas. Madrid.

- URRUTIA, A. y Muñoz, A. (2019). Informa la SEP que ha re-instalado a 370 docentes cesados por la reforma educativa. En: *La Jornada*. 11 de julio de 2019. Revisado en: <https://www.jornada.com.mx/2019/07/11/sociedad/035n1soc#.XSe50qHCxHU.email>
- VERGER, A. & Normand, R., (2015). “Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global.” En: *Educ. Soc., Campinas*, v. 36, no. 132, julho-setembro., 2015 p. 599-622.
- WEBER, M. (2007). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. México: Colofón.
- VELÁZQUEZ, L. (2018). Los foros educativos. En: *La Jornada*. 11 de octubre de 2018. Revisado en: <https://www.jornada.com.mx/2018/10/11/opinion/024alpol>
- VELÁZQUEZ, L. (2019). Tiempos legislativos de la reforma educativa. En: *La Jornada*. 12 de febrero de 2019. Revisado en: <https://www.jornada.com.mx/2019/01/18/opinion/017alpol>
- VILLALPANDO, R., Breach, M. (2014). Cancelan programas de tiempo completo en 30 escuelas de Ciudad Juárez. En: *La Jornada*. 13 de enero de 2014. Revisado en: <https://www.jornada.com.mx/2014/01/13/estados/026n2est>
- WORSTALL, T. (2012). “The story of Henry Ford’s \$5 a day wages: it’s not what you think”. En: *Forbes, Tech*. Marzo 2012, disponible en: <https://www.forbes.com/sites/timworstall/2012/03/04/the-story-of-henry-fords-5-a-day-wages-its-not-what-you-think/#3fa0eac766d2>
- YEATES, N. (2001). *Globalization and social policy*. Londres: Sage Publications.
- ZAMAGNI, V. (2011). *Historia económica de la Europa contemporánea*. Barcelona: Crítica.
- ZEPEDA, R. (2014). Sindicalización en México durante el periodo 1984-2006. *Revista de Ciencias Sociales (Cr)*, vol. IV, núm. 146, pp. 35-53. Universidad de Costa Rica.

**Anexo 1**

Tabla 1. Perfil profesional y laboral de los entrevistados.

Entrevista y clave	Sexo	Tipo de contrato	Antigüedad de servicio	Resultado de evaluación
Directivo preescolar (DK1)	Femenino	Base	28 años	Evaluación Voluntaria
Docente preescolar (DK1)	Femenino	Base	5 años	Pendiente a evaluarse, permanencia
Docente preescolar (DK2)	Femenino	Base	4 años	Pendiente a evaluarse, permanencia
Docente preescolar (DK3)	Femenino	Temporal	1 año	Pendiente a evaluarse, permanencia
Docente preescolar (DK4)	Femenino	Temporal	3 años	Pendiente a evaluarse, permanencia
Docente preescolar (DK5)	Femenino	Base	3 años	Pendiente a evaluarse, permanencia
Docente primaria (DP1)	Femenino	Base	Más de 6 años	No ha sido evaluada
Docente primaria (DP2)	Femenino	Temporal	Menos de 6 años	Pendiente a evaluarse, permanencia
Docente primaria (DP3)	Femenino	Temporal	Menos de 6 años	Pendiente a evaluarse, permanencia
Docente primaria (DP4)	Masculino	Base	Más de 6 años	Pendiente a evaluarse, permanencia
Docente primaria (DP5)	Masculino	Base	Más de 10 años	Pendiente a evaluarse, permanencia

Docente primaria (DP6)	Masculino	Base	Más de 10 años	Idóneo
Docente primaria (DP7)	Femenino	Base	Más de 6 años	Idónea
Docente Educación física (DEF1)	Masculino	Temporal	Menos de 6 años	Pendiente a evaluarse, permanencia
Docente Educación física (DEF2)	Masculino	Temporal	Menos de 6 años	Pendiente a evaluarse, permanencia
Docente secundaria (DS1)	Femenino	Base	Más de 15 años	Pendiente a evaluarse, permanencia
Docente secundaria (DS2)	Masculino	Base/horas	Más de 6 años	No ha sido evaluado
Docente secundaria (DS3)	Masculino	Base/horas	Más de 10 años	No ha sido evaluado
Directivo Primaria (DDP1)	Masculino	Base	Más de 10 años	Pendiente a evaluarse, permanencia
Directivo Primaria (DDP2)	Femenino	Base	Más de 6 años	No ha sido evaluada
Asesor Técnico Pedagógico (ATP1)	Femenino	Base	Más de 6 años	Idónea
Asesor Técnico Pedagógico (ATP2)	Femenino	Temporal	Menos de 6 años	Pendiente a evaluarse, permanencia
Docente PTEC (DETC1)	Femenino	Temporal	Menos de 6 años	Pendiente a evaluarse, permanencia
Docente PTEC (DETC2)	Masculino	Temporal	Menos de 6 años	Pendiente a evaluarse, permanencia
Directivo PTEC (DDETC1)	Masculino	Base	Más de 10 años	Pendiente a evaluarse, promoción
Docente Comisión R.H. (DCRH)	Femenino	Base	19 años	No ha sido evaluada

## Anexo 2

Listado parcial emitido por la Sección 42 del SNTE sobre docentes con pagos de promociones pendientes.



### LISTADO DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN PENDIENTES DE PAGO

ACEVES ARANDA NEYA MAYTE	ALVAREZ QUIÑONESALBA OTIÁLIC	AVILA GALLEGOS SERVANDO
ACEVES GONZALEZ RAYMUNDO	ALVIDREZ JAQUEZ VIRIDIANA	AVILA GARCIA MIREYA
ACOSTA ALVAREZ EFREN HUMBERTO	ALVIDREZ RAYNAL OSCAR ALEJANDRO	AVILA MAEZA TERESITA
ACOSTA ALVAREZ MIRNA ZULEMA	AMAVIZCA SANCHEZ MANUEL ALBERTO	AVILA MORALES MARIA JOSE
ACOSTA DURAN MARIA DEL CARMEN	AMAYA JOSE ANGEL	AVITIA CARREON ARMANDO
ACOSTA GONZALEZ JESUS LEOPOLDO	ANAYA GARCIA MAYRA ABRIL	AVITIA CARREON FERNANDO
ACOSTA GONZALEZALBA RUBI	ANAYA VARGASARTEMIO SALVADOR	AVITIA DANIELA
ACOSTA RUBIO ABEL	ANCENO PIÑON CHRISTIAN ABIGAIL	AVITIA MARIN JULIO ADRIAN
ACOSTA VALDEZ MELY	ANCHONDO NAJERA CRUZ MARIA	AVITIA PEREZ ELIZABETH
AGUILAR CERECERES CRISTINA	ANCHONDO ROBLES BRISA ALEJANDRA	AYALA SILVA DIEGO
AGUILAR GIL TANIA MATHILDE	ANDAZOLA VARA MANUEL ALEJANDRO	BACA CHAVIRA ALBERTO
AGUILAR HERNANDEZ JUAN CARLOS	ANDRES ALBERTO LOZANO SAUCEDO	BACA MENDEZBRISA MARIELA
AGUILAR LEAL YESICA	APODACA CHAVEZ MAYRA	BAEZA ORTEGA ALEJANDRO
AGUILAR NOGALES PABLO DAVID	ARAGON BACA GABRIELA	BALCAZAR RAMIREZ RAQUEL JAZMIN
AGUILAR PALACIOS GLORIA MAGDALENA	ARAGON LOPEZ BRIANDA	BALDERRAMA RAMQUEZ WA. MAGDALENA
AGUILAR SOSA MARIA GUADALUPE	ARAGON PORTUGAL HUGO ANTONIO	BANDA BUSTILLOS YADHIRA YANNIN
AGUILERA GOMEZEMANUEL	ARAIZA CONTRERAS ALFONSO	BANDA VARGAS MAYTE MORAIMA
AGUILERA JAQUEZ LUIS BENJAMIN	ARAIZA FLORES OLGA MARIANA	BAÑUELOS MARTINEZ CORYNA PAOLA
AGUIRRE ESPINO ALFREDO	ARAUJO AGUILAR ANDRES	BARAY GARCIA SANDY ADILENE
AGUIRRE HINDOS THALIA	ARCE PIÑON IRIS ANABEL	BARRAZA CONTRERAS TANIA JISEL
AGUIRRE YAZMIN	ARMENDARIZ MORENO JOSE ANTONIO	BARRAZA VAZQUEZ RICARDO
ALARCON JURADO YUDITH	ARRAS FIERRO DAVID HUMBERTO	BARRERO ELIZALDE RODRIGO
ALBA LETICIA PEDREGON VARELA	ARREDONDO MARTELL FABIOLA	BARRON GARCIA TANIA PATRICIA
ALCANTAR CASILLAS CLAUDIA YERONICA	ARREOLA BENCOMO JAVIER	BARRON URSULA
ALDAZ MORENO LAURA ANGELICA	AVALOS MARTINEZ ALEJANDRO ARTURO	BATISTA VILLALOBOS LUZ IMELDA
ALDAZ SOTO JESSICA	AVALOS PEREZ ROSA VALERIA	BELTRAN ESTRADA KAREN DANIELA
ALDERETE RODRIGUEZ EFREN	AVALOS VALENCIA INGRID YOVANEI	BELTRAN RODRIGUEZ RAMONA ROSARIO
ALDO MANUEL RAMOS OSVEROS	AVENA DOMINGUEZ OSCAR FERNANDO	BELTRAN TALAMANTES MARGARITA ABIGAIL
ALLAN JACOB DE LA TORRE TERRAZAS	AVILA ERIVES KARLA CORTINA	BELTRAN VILLALOBOS YESICA MARGARITA
ALMANZA SERRANO JOSUE RENE	AVILA ESTRADA JESUS ALBERTO	BENCOMO GONZALEZ DIANA

Fuente: Sección 42 SNTE. Revisado en: [http://www.snte.org.mx/seccion42/assets/PERSONAS%20PENDIENTES%20DE%20PAGO%2011ABR18\\_2.pdf](http://www.snte.org.mx/seccion42/assets/PERSONAS%20PENDIENTES%20DE%20PAGO%2011ABR18_2.pdf)

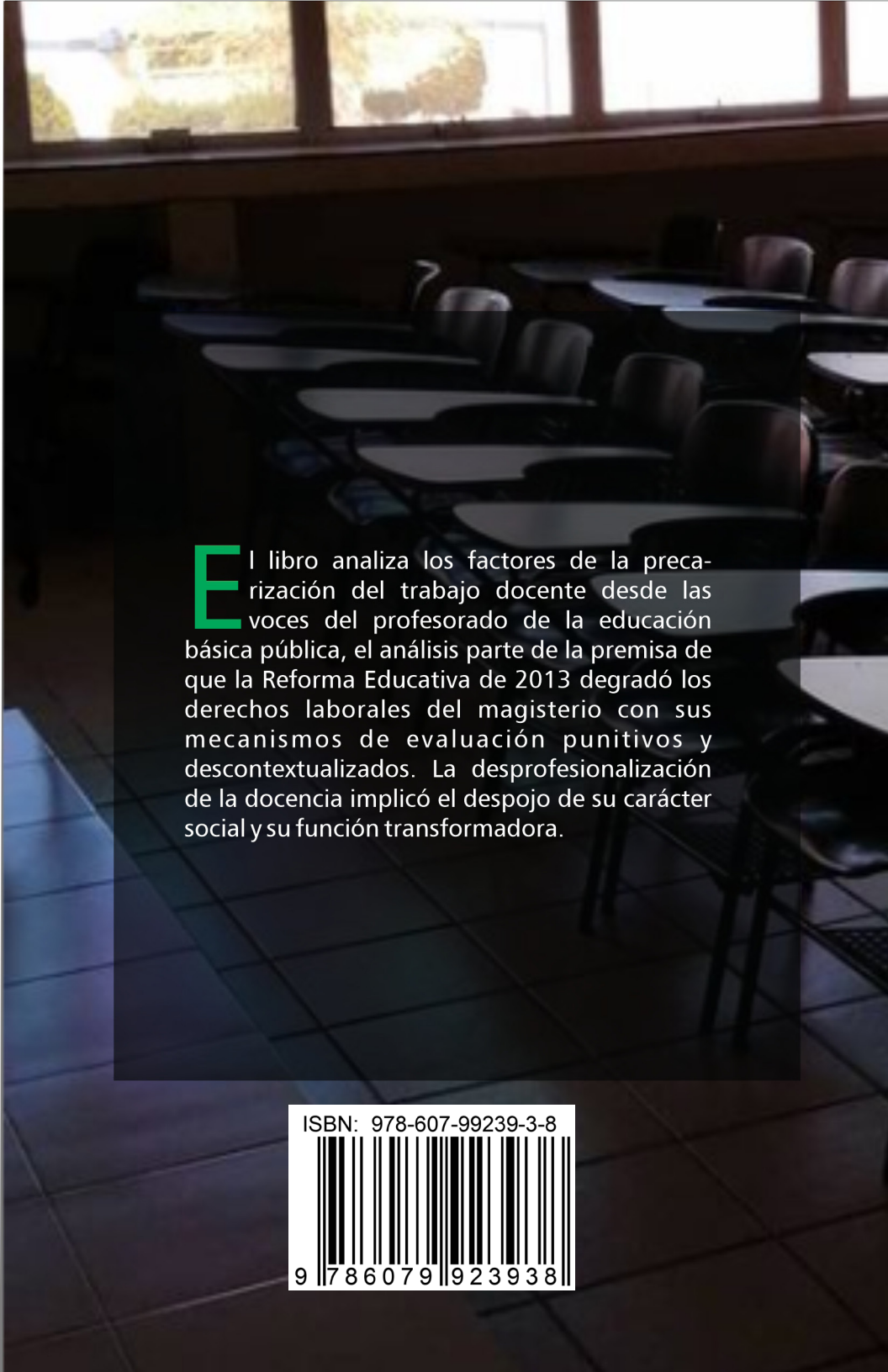
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DEL ESTADO DE CHIHUAHUA

BENCOMO GONZALEZ SAMUEL	CARDONA FIGUEROA JORGE ALBERTO	CENCEROS CHACON HECTOR MANUEL
BENCOMO PEREZ JOSE GIL	CARDONA FLORES MIGUEL	CERVANTES BALDERAS ANGELICA
BERNAL OCHOA JUAN ERNESTO	CARMONA ANCHONDO JULIA	CERVANTES RODRIGUEZ JUAN FERNANDO
BERULO CHAVEZ BOJORQUEZ	CARMONA GONZALEZ KARLA IVONNE	CHACON MARIA OSCAR DANIEL
BETANCOURT CORRAL PAULINA	CARO CEBALLOS YOBANI NOE	CHACON NIETO VERONICA
BILBAO MARTELL EMMANUEL	CARO FAVELA DENISSE ADRIANA	CHAPARRO GOIOZQUEZ HERMILIA NEREIDA
BORGAS GALAVIZ JAIME ALFONSO	CARO GUTIERREZ LILIANA	CHAPARRO GOMEZANA LUISA
BORIAS FERRIO JAIME	CARO SAENZ ARACELY	CHAPARRO PALMA JAIME ARMANDO
BRAVO DOMINGUEZ RAQUEL LIZETH	CARO VILLEGAS MARIA FERNANDA	CHAVARRIA FRANCO OCTAVIO
BRIEASCAS DIAZ LUIS ALEXANDRO	CARPIO ESCAMILLA JOSE ERNESTO	CHAVEZ AVITIA JESUS ALBERTO
BUENO LAZCANO ITZEL	CARRANZA QUEZADA RAFAEL ELI	CHAVEZ BEJARANO JAVIER
BUSTILLOS QUEZADA OSCAR ALONSO	CARRASCO SOTO DANIEL	CHAVEZ BURCIAGA FLOR MAXIELI
CABALLERO ALAMILLO RAFAEL	CARTO ARREOLA CINDY LAURA	CHAVEZ BURCIAGA FLOR MAXIELI
CABRAL CHAPARRO NIDIA ANAIS	CASAS ESPARZ CARLOS NOE	CHAVEZ CASTILLO ORLANDO ANTONIO
CABRAL HUERTACRISTIAN URIEL	CASAS MENDOZA JOSE MIGUEL	CHAVEZ FONSECA HERBERTO
CADENA PATIÑO MA. GUADALUPE	CASILLAS RANGEOZAVEA PALOMA	CHAVEZ HERNANDEZ ANIA KAREN
CALDERON ARROYO PAOLA	CASTELLANOS ZERMEÑO LESLY	CHAVEZ IBARRA ROMAN EMMANUEL
CALZADILLAS TORRES JULIO CESAR	CASTELLO PRIETO WETTE	CHAVEZ LECHUGA LUIS ENRIQUE
CAMARENA GUTIERREZ RUBEN ABIEL	CASTILLO ANDRADE LILIANA	CHAVEZ LECHUGAVEVER GILBERTO
CAMARGO VALDEZ SANDRA	CASTILLO CHAVEZ ANGEL	CHAVEZ LEOS NORA YOLANDA
CAMARGO VALDEZ SANDRA IVONNE	CASTILLO ESCARCEGA JONATHAN	CHAVEZ LOYA SERGIO FRANCISCO
CAMPOS GRANADOS ROBERTO CARLOS	CASTILLO MORENO STEFANIA	CHAVEZ ORNELAS JUAN CARLOS
CAMPOS ORNELAS JESUS ADALBERTO	CASTILLO OCHOA ERWIN CARLOS	CHAVEZ ORTIZ HERNALDO
CAMPOS VILLEGAS ORLANDO	CASTILLO OROZCO MARTIN ALBERTO	CHAVEZ TORRES AXEL JOSCE
CAMPOY FRIAS HUGO JOSE	CASTILLO ORTEGA JUAN RAMON	CHAVEZ VELAZQUEZ LAURA NAYELI
CANO HERNANDEZ ALEJANDRA CATERINE	CASTILLO RODRIGUEZ LUIS FERNANDO	CHAVEZ VERDUGO CRISTINA
CANO HERNANDEZ TANIA GABRIELA	CASTILLO TAPIA CLAUDIA LORENA	CHAVEZ VILLALOBOS ARISBETH
CARBAJAL BUSTILLOS DIANA GPE.	CASTILLO VAZQUEZ CINDY	CHAVEZ VILLAREAL CLAIR HASSEL
CARBAJAL BUSTILLOS DIANA GUADALUPE	CASTRELLON HERMOSILLO MARIA GUADALUPE	CISNEROS AVITIA LAURA ROCIO
CARBAJAL BUSTILLOS DIANA GUADALUPE	CASTRO ARREOLA CINDY LAURA	CISNEROS AVITIA LUISSES
CARBAJAL CHAVEZ MARIA LAURA	CAZARES ALETIA ROCO	CISNEROS PEÑA LAURA ROCO
CARBAJAL MARTINEZ ANDRES IRAK	CAZARES MARIN IRANI	CISNEROS RODRIGUEZ MIRIAM PAOLA
CARDENAS BAILON JULISSA	CEBALLOS CARO CLAUDIA GISEL	CONTRERAS BUSTAMANTES MARIA MAGDALENA
CARDENAS MORALES ALONSO IVAN	CEDEILLO MORA JUAN FERNANDO	CONTRERAS DAVILA ARGELIA

Fuente: Sección 42 SNTE. Revisado en: [http://www.snte.org.mx/seccion42/assets/PERSONAS%20PENDIENTES%20DE%20PAGO%2011ABR18\\_2.pdf](http://www.snte.org.mx/seccion42/assets/PERSONAS%20PENDIENTES%20DE%20PAGO%2011ABR18_2.pdf)

*La Reforma Educativa de 2013  
y la precarización de la docencia pública en México.*

Se publicó el 28 de septiembre de 2021 en el  
portal institucional [www.upnech.edu.mx](http://www.upnech.edu.mx)



**E**l libro analiza los factores de la precarización del trabajo docente desde las voces del profesorado de la educación básica pública, el análisis parte de la premisa de que la Reforma Educativa de 2013 degradó los derechos laborales del magisterio con sus mecanismos de evaluación punitivos y descontextualizados. La desprofesionalización de la docencia implicó el despojo de su carácter social y su función transformadora.

ISBN: 978-607-99239-3-8



9 786079 923938