

La precarización del trabajo. El caso de los maestros de educación básica en América Latina

*Manuel Sánchez Cerón**
*Francisca María del Sagrario Corte Cruz***

RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo documentar y analizar las consecuencias que han tenido las recientes políticas dirigidas a los docentes en América Latina para esta profesión. Se centra en tres aspectos que han precarizado la labor de los docentes en las últimas décadas: por un lado, los procesos de intensificación del trabajo de los maestros en las aulas; por otro, la imposición de mecanismos de diferenciación salarial para romper la homogeneidad de las percepciones económicas y, finalmente, la pérdida paulatina de los derechos laborales que habían logrado los trabajadores de la educación. El análisis tiene como referente conceptual el proceso de precarización del trabajo docente a lo largo de las últimas décadas.

Palabras clave: Precarización del trabajo, Maestros en América Latina, Políticas de competitividad para docentes, Intensificación del trabajo, Derechos laborales.

ABSTRACT

This article offers a wide panorama of the recent situation of the elementary school teachers labor in Latin America in the last two decades. The object of the study is documentate and analyze the precarization of the teacher labor. The analysis focuses in three aspects of the teacher's work in schools: first, the intensification of the labor in the schools; second, the imposition of a new model for the payment to teachers denominated: merit pay; translated in policies of competitiveness through exams for teachers and students; and three, the teachers are losing slowly their labor rights. The theoretical element used to analyze the phenomenon is the process of precarization in the last years in Latin America.

Keywords: Precarization of Work, Teachers in Latin America, Competitiveness policies for teachers, Intensification of work, Labour rights.

* Profesor en la Universidad Pedagógica Nacional, UPN, Puebla; mcid_c@yahoo.com.mx

** Profesora en la Universidad Pedagógica Nacional, UPN, Puebla; sagrario_corte@yahoo.com.mx

INTRODUCCIÓN

La década de los noventa significó, para América Latina, un proceso de profundas transformaciones económicas. Entre las más sobresalientes se encuentra, por un lado, el incremento de los flujos financieros internacionales y de inversión extranjera directa y, por otro, el avance de los mecanismos de desregulación supranacional del comercio de bienes y servicios a través de la Organización Mundial del Comercio (OMC).¹

Estos fenómenos fueron acompañados por un proceso de reforma estructural de los Estados latinoamericanos que se tradujo, fundamentalmente, en la apertura comercial y financiera, la liberalización de los mercados, la privatización de los servicios públicos y la excesiva reducción del gasto social.

Estos cambios también se reflejan en el ámbito social, en particular en la educación, porque los acelerados procesos de integración internacional exigen un sistema educativo que forme recursos humanos calificados y competentes que respondan a las transformaciones del capital internacional.

En este contexto, las reformas puestas en marcha en América Latina, en la década de los noventa, tuvieron impactos distintos y heterogéneos. Sin embargo, a pesar de las diferencias en la región, los cambios han tenido como referente un modelo común que responde a las necesidades del desarrollo del capital, sostenidas en las recomendaciones y las exigencias que han impuesto los Organismos Internacionales (OI), a través de diversos mecanismos. Estos han sido, por ejemplo, los compromisos firmados por los gobiernos para responder a estas demandas internacionales, así como la recepción de los apoyos financieros para dar dirección a la educación.

¹ Las políticas de incorporación de México a la competitividad de los mercados internacionales están marcadas por el ingreso de nuestro país, en 1986, en plena crisis, al Acuerdo General de Tarifas y Aranceles (GATT, por sus siglas en inglés); este organismo es el antecedente que dio origen, en 1995, en la Ronda Uruguay, a la actual OMC. Posteriormente, durante el gobierno de Salinas de Gortari (1988-1994), México estableció negociaciones entre 1991 y 1992 para firmar el Tratado de Libre Comercio (TLC) con Estados Unidos y Canadá, el cual entró en vigor el 1 de enero de 1994. En este mismo año México fue aceptado como el miembro número 25 de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).



Uno de los objetivos, entre otros, ha sido la imposición de reformas educativas a los sistemas de educación básica. Estas trastocaron la vida profesional de los docentes de este nivel, fundamentalmente, en tres ámbitos: primero, los cambios curriculares que se tradujeron en propuestas derivadas de las concepciones empresariales y de mercado; segundo, el cambio de relación entre las escuelas, los estudiantes, los padres de familia y la sociedad en general, cuestión que está cambiando la concepción de escuela pública, y tercero, las transformaciones del trabajo docente como actividad profesional, que se han reflejado en su precarización.

Las discusiones sobre el actual modelo de regulación educativa en América Latina y sus consecuencias sobre el trabajo docente son relativamente recientes, y los estudios apenas están iniciando. En tal sentido, este trabajo tiene como objetivo documentar y analizar las consecuencias más importantes que tiene este fenómeno para los docentes de educación básica en América Latina, con base en estudios realizados en las últimas décadas.

De esta manera, por un lado, se pretende identificar, desde una perspectiva general, los cambios más significativos que se han impuesto al trabajo docente de los maestros de educación básica y, por otro, analizar las diferentes tendencias en relación con las transformaciones implantadas a la práctica profesional en algunos países latinoamericanos en los últimos 20 años.

En la primera parte se presenta y se discute el concepto de precarización del trabajo, como resultado de los acelerados cambios del desarrollo del capital en América Latina, y en la segunda se identifican tres dimensiones de la precarización del trabajo docente: por un lado, el proceso de intensificación del trabajo, por otro, la política de diferenciación salarial dirigida a los docentes y, finalmente, la pérdida paulatina de los derechos laborales de los maestros.

LA PRECARIZACIÓN DEL TRABAJO DOCENTE EN AMÉRICA LATINA

La precarización del trabajo se inserta en la dinámica de la reciente reestructuración capitalista del mundo contemporáneo. Este fenómeno es resultado del avance del modelo de acumulación de



capital que se ha traducido en una permanente lucha por la competitividad y la eficiencia entre las economías más desarrolladas del mundo.

Castel (2006) considera que la instalación de la precariedad en el trabajo ha provocado la *desestabilización* de los puestos laborales *estables* (las cursivas son nuestras). Por otro lado, la precariedad se puede identificar a través de tres indicadores fundamentales (Pochmann, 1999): el primero es el aumento y la intensificación de las jornadas de los asalariados; el segundo es la reducción de los costos de la fuerza de trabajo traducida en bajos salarios, y el tercero es la progresiva pérdida de los derechos de los trabajadores conquistados a través de sus sindicatos.

Para Antunes la precarización del trabajo se manifiesta en “un monumental desempleo... una degradação crescente na relação metabólica entre homem e natureza, conducida pela lógica societal voltada prioritariamente para a produção de mercadorias que destrói meio ambiente em escala globalizada” (2001: 35).²

Este fenómeno se ha traducido en la flexibilidad laboral, que se refleja en las nuevas formas de contratación de la fuerza de trabajo con menores prestaciones para los trabajadores, la pérdida de derechos en las legislaciones laborales de los países latinoamericanos, la imposición de políticas de competitividad y eficiencia para mantener salarios deprimidos, la caída sistemática de las tasas de sindicalización y la desaparición de muchos sindicatos,³ entre otros.

En el caso de los maestros de educación básica, estos han sido los mediadores entre las políticas educativas puestas en marcha por el Estado y su ejecución en las aulas. Por ello, su papel ha sido central en las transformaciones educativas. En este sentido, hasta la reestructuración capitalista en la década de los ochenta, el Estado estaba comprometido con el sostenimiento de niveles

² “Un monumental desempleo... una creciente degradación en la relación metabólica entre hombre y naturaleza, conducida por una lógica social volcada, prioritariamente, en la producción de mercancías que destruyen el medio ambiente a escala mundial”.

³ Este fenómeno es resultado del proceso de reestructuración capitalista que exige aumentar la tasa de ganancia, lo que se ha traducido, entre otros, en dos fenómenos: por un lado, en el debilitamiento de las demandas de los trabajadores frente al desempleo y subempleo que amenaza a quienes tienen empleo y, por otro, el embate del Estado para dismantelar a los sindicatos que se resisten a las nuevas condiciones de flexibilidad que buscan imponer los empresarios.



mínimos de vida para garantizar la reproducción de la fuerza de trabajo, que explica el interés para la provisión de servicios públicos universales, entre los cuales estaba el impulso a la educación pública gratuita en la que se insertan los maestros (Sánchez y Corte, 2009: 227-230).

A partir de la crisis, y en particular en los noventa, las propuestas neoliberales sobre la educación pública se traducen en un conjunto de iniciativas que buscan dismantelarla. Una de ellas es establecer la flexibilidad en la docencia, que en México se está imponiendo lentamente; un ejemplo es que el estatus laboral de los profesores está cambiando. Hoy existen docentes incorporados a programas de competitividad con alto salario, otros de base que están fuera de estos programas con menores percepciones que los primeros y maestros por contrato sin prestaciones como los anteriores y con salarios precarios.

Para otros autores (Andrade, 2008: 22), uno de los principales efectos de la flexibilidad impuesta por los procesos de reforma educativa es, precisamente, la precarización del trabajo (Sánchez y Corte, 2009). En este sentido, los cambios establecidos en las relaciones de trabajo se han caracterizado por la amenaza creciente de la precarización laboral.

A este respecto Castel (2006), al discutir las transformaciones de la cuestión social, muestra que el sistema de protecciones y garantías sociales vinculadas al trabajo está siendo rápidamente desmontado para llegar a lo que se ha denominado precarización.

Para Pochmann (1999), lo que se considera proceso de precarización del trabajo en el contexto latinoamericano es resultado del modelo de crecimiento económico adoptado, que no toma en cuenta la ampliación del número de empleos, lo cual ha contribuido al aumento de la desigualdad y la exclusión en las últimas décadas. Pero, además, hay que agregar que los mercados de trabajo latinoamericanos viven hoy una situación caracterizada por un desempleo creciente, combinado con la presencia de largas e intensivas jornadas de trabajo a que se someten las familias para tratar de mantener sus niveles de vida (Reygadas, 2006: 94).

Este fenómeno ha provocado una mayor segmentación del mercado laboral, con profundas repercusiones negativas para los trabajadores de la región. Esta realidad también se ha incrusta-



do en el trabajo docente, lo cual se traduce en el aumento de los contratos temporales para los nuevos maestros, la disminución paulatina de sus derechos laborales, la intensificación del trabajo, la implantación de políticas de competitividad para mejorar sus percepciones salariales, y la entrega de los fondos de pensión a las aseguradoras privadas, entre las más importantes.

LA INTENSIFICACIÓN DEL TRABAJO DOCENTE

Es muy claro que, durante las dos últimas décadas, el mundo del trabajo se ha modificado profundamente, como resultado de una compleja reestructuración económica, derivada del cambio del modelo de acumulación de capital, que repercute en la vida económica, política, social y cultural de los trabajadores. En este sentido, la profesión docente también se está modificando.

Estas transformaciones provienen de un conjunto de exigencias que emanan del exterior. Las propuestas curriculares, por ejemplo, están en constante modificación, se multiplican las innovaciones, se privilegian las metodologías didácticas y cambian de lógica las estrategias de evaluación; pero, sobre todo, estas transformaciones aumentan las presiones para los profesores, una de las cuales es la intensificación del trabajo.

El concepto de intensificación del trabajo docente ha sido utilizado por Apple (1995) y Hargreaves (2005), quienes lo definen como un proceso de racionalización y control del trabajo en la enseñanza, cuya referencia central es la organización laboral y su administración científica en la sociedad capitalista.

Apple (1995) agrega que la intensificación del trabajo docente representa una de las formas más tangibles mediante la cual los educadores son degradados en su condición profesional y social. Este proceso se caracteriza por la creciente demanda de nuevas tareas que exigen más tiempo para las actividades profesionales, lo cual se traduce en el aumento de la carga laboral impuesta a los educadores para cumplir con las actividades básicas de la vida humana y, además, en el cansancio crónico de los trabajadores intelectuales como resultado del exceso de trabajo en el marco de reformas que buscan su racionalización.⁴

⁴ Este fenómeno de la docencia, como una manifestación del proceso de precarización,



Hargreaves (citado en Andrade, 2008) acuñó el concepto de colonización para representar el proceso por medio del cual los administradores de la educación se apropian (colonizan) del tiempo y los espacios de los docentes para precarizar su trabajo y disminuir sus costos ocupando, objetivamente, el tiempo de los maestros con tareas exigidas por las instancias administrativas, vinculadas con la enseñanza en términos de productividad y control burocrático de los profesores, cuyo fin es garantizar la efectiva utilización productiva del trabajo docente.⁵

Por otro lado, Apple (1995) relaciona la noción de colonización administrativa y burocrática del tiempo de trabajo con la sobrecarga de tareas y registros de rendimiento. Además, la vincula a la intensificación de la actividad laboral, cuyo resultado es la creciente precarización del trabajo docente (1981).

Por su parte, Antunes señala, a este respecto, que la

intensificação do trabalho levada ao limites das formas de exploração do trabalho presentes e em expansão no novo proletariado, no subproletariado industrial e de serviços, no enorme leque de trabalhadores que são explorados crescentemente pelo capital, não só nos países subordinados, mas no proprio coração do sistema capitalista (2001: 44).⁶



Un primer cúmulo de problemas de los actuales cambios tiene como referente las exigencias de las labores administrativas, que ocupa una parte importante del tiempo del trabajo pedagógico. La actual reforma educativa, impuesta a los países latinoamericanos, ha aumentado el número de documentos que deben presentar los profesores a las diferentes autoridades.

ha sido abordado para los casos de Europa y Estados Unidos por Apple (1995) y Hargreaves (citados en Andrade, 2008) y en Latinoamérica ha sido estudiado por Contreras (2002), entre otros.

⁵En las últimas décadas, se ha redefinido la concepción del docente en el contexto de las políticas neoliberales. Hoy en día, la política educativa lo caracteriza como un trabajador competente, flexible y calificado, que trabaja con un currículo regulado por el mercado, sostenido por la noción de responsabilidad individual, traducida en recompensas derivadas del rendimiento de los estudiantes y legitimado por la noción de servicio eficaz y eficiente (Lawn *et al.*, 2004: 100-101).

⁶“Intensificación del trabajo llevada hasta los límites de las formas de explotación de trabajo presente y de aquel en expansión en el nuevo proletariado industrial, en un subproletariado y en la enorme gama de trabajadores que son explotados crecientemente por el capital, no solo en los países subordinados, sino en el corazón del sistema capitalista”.

Desde un enfoque teórico, la planeación didáctica, la elaboración y la calificación de exámenes, así como la redacción de informes, entre otras actividades, implican inversión de tiempo que resta esfuerzo a la práctica docente. El tiempo de preparación de esta carga administrativa para los docentes tiene consecuencias significativas en el fortalecimiento de la cultura del individualismo, cuya persistencia obstaculiza el trabajo colaborativo.

Este fenómeno, como señala Flinders (citado en Hargreaves, 2005), constituye una estrategia para adaptar a los docentes a estos requerimientos y satisfacer las demandas de la nueva política educativa. Pero, además, en los países latinoamericanos, la escuela es un espacio público en el cual se ejecutan programas y actividades sociales emergentes, que aumentan el trabajo de los maestros; es decir, realizan labor social, sin que esta repercuta en sus percepciones salariales.

Alves y colaboradores (2008: 187-188), por su parte, sostienen que la intensificación del trabajo, en las últimas dos décadas, es resultado de una creciente colonización administrativa de las subjetividades de los docentes y de las emociones inherentes a la enseñanza, cuyos indicios se pueden hallar en la escalada de presiones, expectativas, culpas y frustraciones estimuladas por procesos burocráticos, traducidos en discursos a través de la retórica de la profesionalización que legitima ese estado de cosas.

Sin embargo, este fenómeno al que se refieren Alves y colaboradores más bien responde a la subjetivación asociada a la fuerza de trabajo y no a la subjetivación en sí misma, porque esta es un proceso complejo de organización, que emerge de la relación del sujeto con el mundo (Anzaldúa, 2004). En este sentido, el sujeto no es un mero soporte de las estructuras sociales, sino más bien una organización dinámica abierta, en recomposición constante a partir de las relaciones que establece con la realidad; esto explica que surja, en este proceso, la resistencia a estas imposiciones externas.

Desde el discurso dominante que proviene de las políticas internacionales,⁷ la lógica de la profesionalización docente apunta a la razón del control técnico de su práctica. Este permite encu-

⁷ Birgin (2001) señala que los organismos internacionales realizan estudios para identificar los factores que determinan la calidad de la educación; sus conclusiones apuntan a la necesidad de privilegiar el incremento de horas de clase y tareas para el hogar.



brir los niveles de control ideológico que justifican, en términos de modernización, la eficacia y la eficiencia. Esta última está determinada por evaluaciones de corte cuantitativo que ocultan las diversas modalidades de la exclusión.⁸

La racionalización de las nuevas políticas educativas, traducidas en las reformas neoliberales de la década de los noventa, se dirige al control de las subjetividades humanas, orientadas por la administración del tiempo para hacer más eficiente la gestión de la educación (Peters y Marshall, citados en Alves *et al.*, 2008: 183).

Como se ha dicho, uno de los efectos más acusados de las actuales reformas a los sistemas educativos latinoamericanos ha sido la prolongación y la intensificación del trabajo docente. Este fenómeno se ha traducido, por un lado, en el aumento del número de días de la jornada laboral y, por otro, en el incremento de las horas de trabajo durante el ciclo escolar. Por ejemplo, en Brasil, pasó de 180 a 200 días lectivos (Andrade, 2008: 20), y en México, el número de días laborales ha alcanzado las 200 jornadas.

La intensificación de la jornada de trabajo se ha reflejado, también, en la necesidad de que los docentes se desempeñen en dos o más empleos (Andrade *et al.*, 2003; Tenti, 2005), lo cual obliga a los maestros a trabajar más de ocho horas al día, con el consecuente desgaste físico y mental, así como a invertir más tiempo en el transporte para cumplir con sus actividades docentes en sus escuelas.

En los hechos, Tenti (2005) reporta que hay maestros que trabajan hasta en tres escuelas para aumentar sus ingresos. Un estudio realizado en Minas Gerais, en Brasil (Andrade *et al.*, 2003), documenta esta extensión de la jornada de trabajo. El análisis señala que 96% de los profesores entrevistados informa que trabaja más de ocho horas diarias, y 93% afirma que se lleva trabajo a casa; esto tiene efectos negativos en sus formas de vida.

Esta situación se objetiva en dos fenómenos: en primer lugar, los maestros no llegan a conocer realmente a sus alumnos, lo que implica serias repercusiones en su desempeño y sus resultados y, en segundo lugar, no les alcanza el tiempo para preparar

⁸ Apple (1981) argumenta que los cambios cuantitativos en el control del trabajo pasan de un control simple a otro técnico, que acelera la intensificación de los procesos laborales.



sus clases, estudiar y actualizarse (Sánchez y Corte, 2006). Esta intensificación es más notoria entre los directivos, pues trabajan en diversas actividades administrativas que rebasan las ocho horas diarias (Andrade *et al.*, 2003).

Otro de los efectos de esta política en Argentina es, por ejemplo, la imposición de nuevas lógicas al trabajo docente a través de cursos de actualización, que se sostienen en nuevos contenidos curriculares, así como en nuevas metodologías de enseñanza y, sobre todo, en nuevos modelos de evaluación a la docencia y a sus resultados (Imen, 2008: 250). Este fenómeno también se identifica en México.

Otra forma de la intensificación del trabajo docente se desarrolla en la jornada laboral, durante la cual los maestros se ven obligados a responder a las exigencias de las reformas curriculares, que les demandan nuevas estrategias didácticas y nuevos contenidos educativos, así como la aplicación de evaluaciones estandarizadas,⁹ que los obligan a trabajar en función de estas exigencias (Andrade, 2008).

Este factor intensifica más el trabajo docente porque la aplicación de evaluaciones nacionales estandarizadas son utilizadas para incentivar sus salarios y también sirven para mantener deprimidas las percepciones económicas, debido a que los resultados determinan los sueldos de los profesores, como en el caso de México (Sánchez y Corte, 2006) y de Chile¹⁰ (Mizala *et al.*, 2002).

⁹ La evaluación asociada al rendimiento se ubica en un contexto político e ideológico difundido por el *ethos* de la competencia, que elimina los enfoques cooperativos. Esto apunta a que la evaluación está marcada por la ética del mercado y fomenta un clima de competencia que prevalece sobre el de cooperación, y subraya que son las fuerzas del mercado las que establecen mecanismos que promueven la concepción de ganadores y perdedores. En este sentido, la evaluación no puede ser objetiva cuando no se consideran los distintos contextos en que trabajan las escuelas y sus profesores. La difusión del fracaso en las evaluaciones debe incluir dos factores: la complejidad del fenómeno educativo, cuyos resultados provienen de diversos elementos que se conjugan para explicar los resultados, y lo que ocurre dentro del aula y la escuela, que puede ser resultado de circunstancias ajenas al profesor y al alumno (Mayers *et al.*, 2005: 163-164).

¹⁰ En Chile, el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) muestra que hay un mejoramiento de entre 10 y 20% en los resultados; sin embargo, al mismo tiempo aumenta la distancia entre las escuelas privadas de más altos ingresos y aquellas a las que asisten las clases más bajas de la sociedad (Mella, 1999). Asimismo, el aspecto socioeconómico y cultural es determinante en el rendimiento de los estudiantes. Los que provienen de familias con mayores recursos obtienen puntajes más altos que los que proceden de familias de escasos recursos. Además, el nivel socioeconómico promedio de las escuelas a las que acude cada estudiante también afecta los resultados. Generalmente, alumnos de bajo nivel



Por otro lado, están mutando los objetivos de las instituciones educativas latinoamericanas asociándolos al concepto de misión, el cual refuerza (Hargreaves, 2005) la convicción de los maestros de que ellos pueden mejorar el rendimiento de sus alumnos, de manera independiente de las condiciones de origen, cuando las situaciones sociales están estrechamente relacionadas con el rendimiento (Connell, 2004; Reimers y Tirado, 1994).

En relación con las evaluaciones nacionales, en el caso de Brasil se aplican en todos los niveles. En educación básica se denomina Sistema de Evaluación de la Enseñanza Básica (SAEB, por sus siglas en portugués).¹¹ Estas evaluaciones dejan de lado las características regionales, las opciones metodológicas de las evaluaciones, el tiempo y el ritmo de aprendizaje de los alumnos. Las políticas aplicadas, entonces, descalifican y desautorizan el trabajo de los profesores, a quienes responsabilizan de los bajos resultados. Este discurso crea las posibilidades para calificar los resultados y con base en ellos establecer la diferenciación salarial.¹²

En Brasil, Alves y colaboradores (2008: 182) reportan que se ha instalado esta intensificación de los procesos de trabajo desde la década de los noventa. Señalan que los profesores se quejan, reiteradamente, de la falta de tiempo para la enseñanza debido a

socioeconómico asisten a instituciones que tienen también menores recursos, por lo cual el efecto del nivel socioeconómico se potencia (Darville *et al.*, 2003). Mella (2003) reitera que la aplicación de exámenes nacionales en Chile ha profundizado la segmentación social; para 1998, el sistema educativo de este país tenía escuelas para pobres (las municipalizadas), escuelas para sectores medios (particulares subvencionadas) y para sectores altos (escuelas privadas). Una de sus consideraciones es que este fenómeno es resultado del empobrecimiento de la sociedad como producto del neoliberalismo que obliga a los padres de los sectores pobres a enviar a sus hijos a las escuelas con menos recursos.

¹¹ El sistema de evaluación nacional en Brasil fue creado por la *Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional*, Ley núm. 9394/96, que significó la centralización de la educación del gobierno federal sobre el proceso de evaluación del rendimiento escolar, en todos los niveles de enseñanza (Duarte, 2008: 263).

¹² Las prácticas de evaluación en educación no constituyen un movimiento aislado; se trata de un proyecto internacional que forma parte de nuevos esquemas de globalización. La evaluación educativa es un elemento central de las estrategias de los organismos internacionales para promover cambios. Este amplio movimiento de evaluación es inseparable de la sobredeterminación atribuida a la enseñanza y al aprendizaje, sin la consideración de los contextos en que se lleva a cabo la práctica educativa; además, de la exigencia de someterse a los imperativos económicos que, bajo la premisa de los resultados, permite juzgar a las escuelas. Este fenómeno se ha traducido en la implantación de políticas de competitividad que aspiran a elevar los niveles educativos de las escuelas, excluyendo del análisis las diferencias que prevalecen en las distintas sociedades, tales como los aspectos económicos, sociales y culturales, entre otros (Díaz, 1998).



que deben invertirlo en la elaboración de documentos; así también del aumento de la jornada laboral, de la disminución del tiempo de esparcimiento, de la rutinización de su trabajo, de la disminución de los espacios y los tiempos de sociabilidad, de la ampliación de sus responsabilidades y, sobre todo, de las dificultades derivadas de la presión oficial de las autoridades por la profesionalización.

La naturaleza del trabajo docente en la educación básica, en particular el nivel preescolar, va más allá de lo meramente instruccional, porque esta actividad se relaciona con los cuidados de los niños. En la última reforma, este carácter de la docencia, que históricamente ha definido a la educación elemental, ha sido utilizado por la retórica oficial, de manera estratégica, para inducir la autorresponsabilización por los resultados, sin considerar las condiciones sociales y laborales en las cuales los maestros desarrollan su trabajo (*ibid.*: 181).

Por otro lado, la intensificación del trabajo se completa con la extensión del tiempo laboral que, aunada a la pérdida del poder adquisitivo del salario por las bajas percepciones económicas, promueven la precarización del trabajo (Imen, 2008: 248), con profundas repercusiones económicas y sociales para los maestros y sus familias.

En el caso de México, la intensificación del trabajo docente ya fue documentado por Calvo (1997), Jiménez (1999) y Sandoval (1998). Por su parte, Street (2001: 190-191) señala que el fenómeno está vinculado con la pérdida del poder adquisitivo del salario, la reducción del margen de actuación del profesor ante la multiplicación de otros agentes en las escuelas y la inserción de mecanismos de evaluaciones externas a la dinámica escolar. Al mismo tiempo, señala que hay una profundización de los procesos de resignificación pedagógica que reflejan un trabajo docente intensificado y precarizado (*ibid.*: 183).

REDUCCIÓN DE LOS COSTOS DE LA FUERZA DE TRABAJO DOCENTE

El carácter que está cobrando la profesión docente tiende a oscurecer la naturaleza subordinada de esta actividad como trabajo



asalariado, debido a que está asociada a la dimensión intelectual que permite que los maestros asuman la idea de que es un trabajo no convencional.

No obstante, el docente, como trabajador asalariado, forma parte de un universo más amplio que rebasa los límites del aula y de la escuela, y se ubica en la estructura de clases de una sociedad capitalista, en la cual la docencia está sobredeterminada por este orden social (Imen, 2008: 249).

En este contexto, las propuestas de política internacional, en relación con los salarios para los maestros, señalan que es conveniente atraer a los mejores jóvenes a las filas del magisterio, y reconocen que es imprescindible que incrementen sus percepciones económicas. Sin embargo, contradiciendo sus propias iniciativas, recomiendan que un aumento de salario a nivel nacional no es lo mejor para atraer y retener a los docentes (Vega *et al.*, 1999).

Luego de la crisis del Estado benefactor en la década de los sesenta en América Latina, se produjeron modificaciones significativas en la relación laboral de los maestros con el Estado, que llevaron a un deterioro de la condición salarial, en general, y de los docentes, en particular (Castel, 2006).

Los salarios de los trabajadores, en el Estado benefactor, se caracterizaron por su estabilidad y homogeneidad. Sin embargo, con su caída, la nueva relación laboral, producto de esta ruptura, ha conllevado la precarización del empleo y el surgimiento de nuevas formas de flexibilidad laboral.¹³

Para el caso de la región, en general, existen dos estudios panorámicos acerca de los salarios de los profesores. Uno de ellos es de Psacharopoulos y colaboradores (1996), quienes concluyen que los maestros de Argentina, Bolivia, Brasil, Perú y Uruguay ganan menos que los empleados públicos y privados; sin embargo, los profesores de Colombia, Costa Rica, Chile, Ecuador,

¹³ La flexibilidad es un concepto muy complejo; sin embargo, tiene dos dimensiones fundamentales: la flexibilidad funcional y la salarial. La primera busca que los trabajadores puedan ser ubicados en diferentes puestos y tareas, para lo cual se exige una formación básica que demandan las condiciones externas, a fin de disminuir el número de trabajadores; la segunda busca relacionar los costos de la fuerza de trabajo con la oferta y la demanda, con el objetivo de romper las escalas salariales, para establecer la diferenciación en las percepciones económicas de los trabajadores (Lorente, 2003; Tilly, 1991).



Honduras, Panamá y Venezuela ganan, en promedio, más que el grupo de empleados públicos y privados.

Liang (1999), en otro estudio llevado a cabo a mediados de la década de los noventa, estimó los salarios de los profesores que integran este sector, desde el preescolar hasta la universidad, en nueve países latinoamericanos. El grupo con el cual hizo la comparación constituye el sector formal, que trabaja más de 20 horas a la semana. Los resultados muestran que los maestros de Colombia, Costa Rica, El Salvador, Honduras, Panamá, Uruguay y Venezuela perciben salarios más altos.

Santibáñez (2002) señala que, en México, los maestros de educación básica ganan más por hora, en promedio, que otros profesionistas. Apunta también que la docencia es más atractiva para las mujeres; pero su estudio reitera que el nivel absoluto de los salarios permanece por debajo del nivel promedio de otras profesiones. No obstante, si bien el salario magisterial, en términos absolutos, es más alto, no lo es si se toma en cuenta que los maestros trabajan menos horas que el grupo laboral con el que se comparan.

Sin embargo, en realidad, los salarios de los maestros latinoamericanos, históricamente, han sido bajos.¹⁴ En las últimas décadas, han llegado a estar por debajo de la línea de la pobreza (Saforcada *et al.*, 2008). En el caso de Argentina, por ejemplo, la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) realizó un estudio (2000) que muestra que solo el 10% de los docentes alcanzaba a cubrir la canasta básica; es decir, la mayoría se ubicaba en la línea de pobreza.

Por su parte, un documento del Instituto de Investigaciones para la Educación (IPEE/UNESCO), en Argentina (citado en Tenti, 2008), señala que 11.6% de los maestros se encuentra bajo la línea de pobreza y 36.45% se ubica en un nivel socioeconómico básico; además, agrega que cuanto más depende una familia del salario de los docentes, más posibilidades tiene de ser pobre.¹⁵

¹⁴ Es importante destacar que las percepciones económicas de los docentes son más bajas que en otras profesiones con una formación similar (Sánchez y Corte, 2006).

¹⁵ En este contexto, es posible entender que las demandas del capital sobre la política educativa y el trabajo docente expresan un doble objetivo: por un lado, el capital busca asegurar la legitimidad del orden social vigente y, por otro, estas políticas permiten la acumulación de capital (Imen, 2008: 244).



Uno de los efectos de las actuales condiciones salariales en el caso de Argentina es, según Imen (2008), una creciente heterogeneidad y una intensa enajenación de quienes, compelidos por las necesidades económicas, logran un mayor poder adquisitivo a costa de agotadoras y extenuantes jornadas de trabajo docente. Un estudio de Tenti (2008: 129), realizado en dos países latinoamericanos, Argentina y Brasil, señala que la importancia de los ingresos del trabajo docente radican en que están asociados a la posición que ocupan los maestros en sus hogares en relación con la distribución del ingreso.

Por otro lado, este análisis (*ibid.*: 127) apunta que la mayoría de los docentes se dedica a la enseñanza como única actividad remunerada. Sin embargo, el salario que perciben tiene un peso relativo en el conjunto de los ingresos en el hogar del que forman parte, porque sus percepciones económicas se complementan con otras actividades, tanto de los mismos maestros como de otros miembros de la familia.

Sin embargo, una revisión atenta de la bibliografía especializada sobre las políticas salariales evidencia que, paulatinamente, la evaluación a los docentes se ha ido constituyendo en uno de los principales ejes de las nuevas políticas educativas.¹⁶ Los programas de evaluación a los profesores forman parte de un amplio proyecto para reestructurar la educación mediante el establecimiento de programas de incentivación salarial, ligados a los exámenes que favorecen su exclusión (Sánchez y Corte, 2006).

Estas evaluaciones, por su parte, constituyen una herramienta para establecer la diferenciación salarial derivada de la disminución del presupuesto educativo, cuyas implicaciones son, por un lado, la reorientación de los recursos para el sector de profesores que respondan a dichas evaluaciones, lo que rompe la política de homogeneidad salarial del Estado benefactor y, por otro, la exclusión como resultado de la imposibilidad de los maestros de participar en estos programas por los requisitos establecidos en los mismos.¹⁷

¹⁶ A este respecto se pueden consultar dos trabajos indicativos sobre el tema: Díaz *et al.* (1998) y Rueda *et al.* (2001).

¹⁷ Conviene señalar que los programas de evaluación asociados a incrementos a las percepciones en México, a diferencia de otros países, se impusieron en el entorno de un pro-



Así, un rasgo que caracteriza a los salarios de los profesores latinoamericanos es que están asociados a las evaluaciones externas, a través de las cuales mejoran sus ingresos. En los países en los que se ha establecido un sistema de evaluación externa al desempeño docente,¹⁸ se asume que su propósito es mejorar la calidad de la enseñanza y obtener información con el objetivo, no siempre explícito, de identificar y clasificar a los profesores para tomar decisiones administrativas sobre ellos.

De esta forma, la evaluación externa ha tenido diversas repercusiones que pueden considerarse duras para la vida profesional del profesorado, porque impactan tanto en su salario como en sus promociones, e incluso, como en el caso de Bolivia, determinan el futuro de los docentes.¹⁹

Sin embargo, no en todos los países los resultados de la evaluación externa al desempeño profesional, en el caso de la educación básica, son considerados en la posición del escalafón para la carrera magisterial (escalafón horizontal). Esto solo ocurre en el caso de Argentina, Bolivia, Colombia, México, Perú, Uruguay y Venezuela, en los cuales las calificaciones de la evaluación al desempeño tienen repercusiones en los salarios.

El modelo de evaluación a la docencia en Colombia, por ejemplo, tiene como uno de sus criterios centrales el ascenso en la carrera docente que, a su vez, significa incremento salarial (OREALC-UNESCO, 2007: 116). Su característica es que se enmarca en un esquema de flexibilidad salarial, como proponen los organismos financieros internacionales, y que se ha impuesto

fundo deterioro salarial, producto de la crisis económica de la década de los ochenta. De manera que este fenómeno se ubica en el contexto de la puesta en marcha de la política de contención en el gasto público, propuesta desde la perspectiva neoliberal, cuyo argumento es el referido a la disminución del gasto social que, según este pensamiento, dificulta el crecimiento económico y el empleo si estos son responsabilidad del Estado.

¹⁸ Los países en los cuales se ha establecido la evaluación externa son Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Guatemala, Honduras, México, Perú, Puerto Rico, República Dominicana, Uruguay y Venezuela (OREALC-UNESCO, 2007: 90).

¹⁹ En este país, por ejemplo, los maestros realizan un examen teórico y práctico de desempeño profesional cada cinco años. Los maestros que no lo superen tienen una segunda oportunidad al año siguiente. Si en esta segunda oportunidad tampoco aprueban son suspendidos de su función docente, sin empleo ni sueldo, hasta que aprueben el examen en una tercera y última oportunidad, si en esta ocasión tampoco lo hacen, quedan definitivamente separados del sistema educativo público (*ibid.*: 92).

en la mayoría de los países de la región.²⁰ Este modelo responde, precisamente, a la flexibilidad que comenzó a establecerse en la segunda ola de políticas neoliberales (Petras, 2004) en América Latina.²¹ La evaluación, en esta lógica, identifica la eficiencia de la práctica docente como el eje que justifica la permanencia de los maestros en el empleo y su mejoramiento salarial.

En Chile, después de la dictadura (1973-1990), el gobierno de Aylwin (1991-1994) aprobó la *Ley de Profesionales de la Educación* que apoya la política de competitividad. Esta ley establece compromisos, por parte del Estado, para aumentar las percepciones de los docentes, pero solo de los más competitivos, logrando con esto la diferenciación salarial.

Otra disposición de esta ley introdujo el principio de retribución diferenciada a través del Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño (SNED), mecanismo que asigna incentivos a los resultados del trabajo en las distintas escuelas básicas. De manera que el salario de los maestros chilenos cambió de un régimen de remuneraciones igualitarias, centradas en la antigüedad, a uno de extrema heterogeneidad salarial según criterios de mercado y en condiciones de desigualdad.

Es necesario señalar que la estabilidad laboral se desarticuló durante la dictadura; sin embargo, en la década de los noventa, los gobiernos de la transición la restablecieron, pero la asociaron a los incentivos salariales apoyados en evaluaciones que favorecen a los maestros que trabajan en zonas urbanas y viven en mejores condiciones. Otro aspecto fue que se rompió el ascenso profesional, basado en el escalafón vertical, al establecerse la competencia para el incremento en sus percepciones.

En México, el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), de 1992, fue el instrumento diseñado para implantar la política de competitividad para la educación básica. Este Acuerdo estableció la diferenciación salarial para los

²⁰ Un dato importante sobre la evaluación externa a la docencia es que no está generalizada en todos los países de la región. Un estudio de la OREALC-UNESCO (*ibíd.*: 91) señala que esta evaluación tiene mayor concentración en América Latina y Europa del Este y no en Europa Occidental. Este hecho muestra que esta política se aplica con mayor incidencia en los países menos desarrollados y no en los países más industrializados.

²¹ La Ley General de Educación de 1994, en Colombia, ya incluía, como un eje central de la política educativa nacional, la evaluación a la práctica docente y a sus resultados.



maestros con Carrera Magisterial (CM), que aumenta los salarios de los trabajadores más productivos, lo que ha derivado en la exclusión de la mayoría de los docentes, porque no considera las condiciones en que desarrollan su trabajo (Sánchez y Corte, 2006).

El Acuerdo se inscribe en el marco de una profunda reorganización del sistema educativo, cuyo principal objetivo es la implantación de métodos que buscan la racionalización y la eficiencia, orientados por una visión economicista de la educación, y uno de los mecanismos ha sido la creación de CM. Este programa se constituyó en un escalafón que reconoce el desempeño de los maestros en el aula a través de evaluaciones, de las cuales el 65% se califica mediante exámenes de competencia.

Carrera Magisterial es un eje central de este Acuerdo, que asume las coordenadas de la política educativa internacional, entre las cuales se encuentran los mecanismos para el pago por productividad a los maestros. En los hechos, el ANMEB establece políticas salariales derivadas de evaluaciones a través de exámenes al desempeño. Así, la puesta en marcha de CM tiene el objetivo de estimular, salarialmente, solo a los maestros más competitivos.

PÉRDIDA DE LOS DERECHOS LABORALES DE LOS TRABAJADORES

Los años ochenta suelen identificarse como la década perdida, pero también como el final del crecimiento hacia adentro para los países de América Latina y para la mayoría de los ciudadanos de la región, así como el inicio de un largo y doloroso proceso de redefinición entre el Estado, la sociedad y el mercado. A partir de ahí, el crecimiento económico se estancó y se profundizó la histórica desigualdad en la distribución de la riqueza.²²

A raíz de los rescates internacionales impulsados por el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM), entre

²² América Latina registra los niveles más altos de desigualdad en la distribución del ingreso entre todas las regiones del planeta. El 5% de la población en el continente posee la cuarta parte del ingreso total, mientras que en el sudeste asiático el 5% más rico capta el 16% del ingreso. Más aún, en los países industrializados el 5% más rico apenas se apropia del 13% del total del ingreso (Guadagni, 2004: 94).



otros, como resultado de la crisis de la deuda externa traducida en la imposibilidad de pagar los intereses, los países del continente perdieron la relativa autonomía que, en materia de políticas sociales, habían adquirido durante la industrialización sustitutiva de importaciones.

Más de 20 años después, y frente a los embates de una creciente pobreza, marginación y desigualdad persistentes, hoy es común afirmar que las reformas neoliberales para la recuperación del crecimiento han beneficiado solo a unos cuantos, mientras que las políticas sociales diseñadas para contrarrestar los efectos de la reestructuración capitalista han dañado a las grandes mayorías latinoamericanas. Sin embargo, estos cambios pueden parecer inevitables si no se examinan críticamente.

Estas características del contexto de las últimas décadas en América Latina se han reflejado en la pérdida de diferentes derechos laborales conquistados por los trabajadores. Uno de ellos es la antigüedad como factor de mejoramiento salarial. Esto ha dejado de tener importancia para el incremento a las percepciones económicas; su pérdida paulatina se está traduciendo en una nueva racionalidad, la cual, en el caso de los docentes, está siendo reemplazada por nuevas variables como la eficacia valorada con los resultados de los aprendizajes a través de exámenes nacionales estandarizados (Saforcada *et al.*, 2008: 211).

En Argentina, por ejemplo, el imaginario de los maestros en relación con su trabajo se constituyó, históricamente, sobre la igualdad como una condición de los miembros de esta profesión. Hoy, por el contrario, los cambios han puesto el énfasis en la diferenciación (Birgin, 2001: 224), con profundas repercusiones negativas para su identidad y su estabilidad.

En este sentido, uno de los rasgos que distinguió al trabajo docente en el contexto argentino fue la estabilidad en el empleo a lo largo de la segunda mitad del siglo XX. Birgin (*ibid.*: 226) señala que, en la actualidad, la estabilidad laboral está en declive y tiende a desaparecer rápidamente.

En Chile, la estabilidad en el empleo también desapareció durante la dictadura militar. En la década de los ochenta, el carácter inamovible del empleo de los docentes se suprimió con la imposición del modelo neoliberal en la educación. No obstante,



con la llegada de los gobiernos de la transición democrática, los maestros chilenos lograron restablecerla; esta se asoció a la competitividad, con lo cual se debilitó la profesión docente, porque si bien los maestros recuperaron la estabilidad, la profesión se precarizó con el deterioro de las percepciones económicas.

En México, en 2008, la dirigencia nacional del sindicato de maestros impulsó una Alianza con la Secretaría de Educación Pública (SEP), en la cual se establece también la pérdida de la estabilidad en el empleo. El mecanismo de esta propuesta es la imposición de exámenes públicos para acceder a la profesión, así como la implantación de políticas de capacitación docente asociadas a evaluaciones externas a los estudiantes para determinar, en el mediano y largo plazos, la permanencia de los maestros en el empleo.

Por otra parte, otro de los aspectos centrales que ha transformado, profundamente, las prestaciones de los docentes en América Latina es la entrega de los fondos de pensiones y jubilaciones a las empresas privadas de seguros, que han convertido este derecho en una mercancía susceptible de generar ganancias para el capital financiero.

En Chile, durante la dictadura militar, se cambió tempranamente el sistema solidario de jubilación por la capitalización individual.²³ Tetelboin (1999) señala que las soluciones de mercado para las pensiones no fueron satisfactorias. Uno de los retrocesos más importantes es que cuando la seguridad social se impone en términos individuales, su carácter social se pierde. Además, este carácter social se elimina cuando los fondos de las pensiones son administrados por empresas privadas, cuyo fin es el lucro.

²³ En el sistema solidario, la familia constituye un sustituto de las pensiones. Una persona que sabe que su familia la apoyará en caso de vejez, despedido o enfermedad no se preocupa por cotizar en un sistema de pensiones. Esta solidaridad intergeneracional, en América Latina, se ha mantenido en virtud de fuertes sanciones sociales que han permitido que el 70% de los ancianos pueda continuar su vida, aunque muchas veces en condiciones precarias (Guillén, 2005). En la jubilación solidaria por repartición, los trabajadores activos cotizan porque saben que serán recompensados más tarde con las cotizaciones de los futuros trabajadores. Frente a este sistema se encuentra el sistema de jubilación por capitalización que ha impulsado el BM. Esta capitalización la realiza una empresa privada de seguros con las cuotas de los trabajadores. Estos fondos de pensión por capitalización, según las empresas, se encargan de hacer crecer el ahorro con el propósito de pagar un seguro de vida y no una jubilación. Dicho de otra manera, los trabajadores retirados del servicio reciben, bajo la forma de seguro, sus propias cotizaciones incrementadas con el producto de los intereses que sus ahorros, durante sus años de trabajo, hayan acumulado en los mercados financieros.

Una de las consecuencias más regresivas de este modelo, en Chile, fue la enorme deuda contraída por el Estado, por permitir el traspaso al sistema de capitalización. El Estado paga 2 251 millones de dólares al año a los pensionados, los cuales solo cubren el traspaso hasta el año 2038; esta cantidad permite beneficiar a las empresas privadas de seguros, porque dichos recursos se sus-traen del gasto social (*ibid.*, 1999).

Otro de sus resultados ha sido el aumento de las aportaciones de los trabajadores y la disminución de las cuotas de las empresas de seguros; además, ahora es el trabajador quien se responsabiliza sobre los eventos que afectan su salud, muchos de los cuales son producto de las condiciones laborales que no dependen de su voluntad.

Otro rasgo de este sistema, en Chile, es que fue establecido a sangre y fuego, desde arriba, en un contexto de un gobierno dictatorial sin la participación ni el debate de los trabajadores y los sindicatos. Se impuso de manera indiscutible e irreversible como razón técnica, con profundas consecuencias negativas para los trabajadores.

En Argentina, este modelo fue puesto en marcha en el periodo de Menem (1990-2000). Este gobierno implantó las propuestas neoliberales sugeridas por los organismos internacionales con consecuencias que aún no han sido totalmente documentadas; solo basta citar, por ejemplo, la crisis económica que enfrentó este país en 2001 para conocer sus resultados.²⁴

La reforma a las pensiones en este país, sin embargo, no fue el resultado de una imposición al pie de la letra de las propuestas internacionales. El ejecutivo logró imponerla para introducir este modelo, pero los legisladores y los sindicatos lograron imprimir cambios que la alejaron de su formulación original (Alonso, 2007).

La investigación del fenómeno en Argentina muestra que aun cuando la reforma no asumió del todo las propuestas internaciona-

²⁴ En Argentina, durante la década de los noventa, con Menem en la Presidencia, este privatizó los grandes servicios públicos domiciliarios: telefonía, gas, electricidad y agua potable. Asimismo, también entregó a las empresas privadas el transporte público, la aeronavegación y las empresas navieras. Además, este extenso proceso de privatizaciones fue acompañado por la privatización de la industria siderúrgica, la petroquímica y los hidrocarburos. Uno de los efectos más visibles en esta década fue que los precios de los servicios crecieron en más del 100%: la telefonía se incrementó en 124.4%; el gas creció en un 227% y la energía eléctrica subió 101.2% (Azipazu *et al.*, 2004: 55-68).



les, al final el supuesto de que este sistema de pensiones generaría incentivos para expandir la cobertura no se cumplió, pues su nivel cayó, significativamente, desde su implantación (*idem*). Tampoco se cumplió el supuesto de que la competencia entre administradoras de fondos para el retiro promovería la eficiencia por la disminución de sus costos, lo que repercutiría, positivamente, en el rendimiento de las cuentas; estos efectos fueron negativos para los jubilados.²⁵

Por otro lado, el costo fiscal de esta reforma fue subestimado en un 50% del costo actual (*idem*); es decir, el resultado tuvo un costo mayor del que suponían quienes lo apoyaron, con severos impactos para los trabajadores (Mesa, 2004).

En Brasil, durante el gobierno neoliberal de Cardoso (1995-2003), este propuso modificaciones radicales a la Constitución de 1988 en relación con los derechos de previsión social para los trabajadores. En 1995, envió una propuesta al Congreso, la cual se aprobó en 1998; sin embargo, a pesar de haber pasado por la Cámara de Diputados y Senadores recuperó la propuesta central de Cardoso.

Uno de los aspectos lesivos de esta reforma fue la reducción de las pensiones y la jubilación de los empleados públicos de mayor salario; esto significó una disminución de hasta el 30% de la pensión para estos empleados. Otra de las reformas centrales fue el establecimiento de una edad mínima para la jubilación, porque la ausencia de límite de edad beneficiaba a un pequeño sector de trabajadores que se jubilaba tempranamente por tiempo de servicio, con un promedio de 48.9 años de edad.²⁶

Hasta antes de las reformas neoliberales al sistema de previsión social de Brasil, este era el más importante de América Latina, tanto por su amplia cobertura urbana y rural como por los beneficios que proporcionaba a los trabajadores. Este proceso de reforma, sin embargo, aún no ha logrado concluirse; quedan pendientes innumerables cuestiones que lo han debilitado. Por

²⁵ Asimismo, diversos estudios (Barbeito y Lo Vuolo, 1992; 1996) muestran que la variación en el número de afiliados de las diversas administradoras de los fondos para el retiro de los trabajadores, está vinculada más con la imagen publicitaria que las empresas difunden que con los beneficios reales para los trabajadores argentinos.

²⁶ En efecto, esta reforma estableció la jubilación a los 60 años de edad con cotizaciones de 35 años para los hombres y 55 y 30 para las mujeres, respectivamente; esto significó la ampliación del tiempo de servicio en el empleo (Ribeiro, 2007: 101-102).



ejemplo, hoy solo la mitad de la población ocupada cotiza en la previsión y tiende a disminuir por el significativo crecimiento de la informalidad y el desempleo. Por otra parte, el recorte a las prestaciones ha traído consecuencias sociales graves, sobre todo en este largo periodo de recesión de la economía.

En México, la reforma a las pensiones, que fue presentada en diciembre de 2006 y aprobada el 30 de marzo de 2007, fue impuesta sin la participación de los trabajadores, pero sí con la anuencia de la dirigencia nacional del sindicato de los maestros. Uno de los rasgos que la caracteriza es que responde a las propuestas del BM. Destaca, en la imposición de esta reforma, la oposición de más de la mitad de los trabajadores a través de marchas y plantones en el centro del país y en las entidades federativas dirigidos por los maestros disidentes. Estos impulsaron un amparo para proteger a los trabajadores de los impactos de la reforma. Sin embargo, la Suprema Corte de Justicia de la Nación (SCJN) solo resolvió sobre algunos artículos de esta ley.

Como en el resto de los países de la región, la reforma a las pensiones se sostiene en el régimen de cuotas individuales, que rompe la estructura de la solidaridad intergeneracional vigente desde 1983 (ISSSTE, 2005). Los fondos de pensión han sido trasladados al capital financiero (CNTE, 2007) a través de Administradoras de Fondos para el Retiro (AFORE).

Como en el caso de Brasil, la reforma a las pensiones ha aumentado la edad de los trabajadores para la jubilación, además de los años de servicio. Asimismo, en enero de 2008 crecieron las cuotas que pasaron del 8% del sueldo base al 17%. Esta nueva aplicación de la ley tuvo como consecuencia otra ola de amparos y manifestaciones callejeras en el país.²⁷

CONSIDERACIONES FINALES

Este estudio, basado en investigaciones realizadas en América Latina, analiza los cambios más significativos en relación con las

²⁷ Es importante señalar que este sistema de jubilación por capitalización ya había sido instaurado en México para los trabajadores afiliados al Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) desde 1997, y cuyos resultados aún no han sido totalmente cuantificados (Brachet Márquez, 2007).



consecuencias de las nuevas políticas impuestas a los maestros de educación básica sobre su desempeño en las últimas décadas.

Desde esta perspectiva, uno de los principales efectos ha sido el establecimiento de la flexibilidad en el trabajo docente; esto, como se ha observado, se tradujo en la precarización del trabajo. De manera que los cambios ocurridos en los últimos años son una amenaza creciente para las relaciones laborales de los maestros en las aulas y en las escuelas.

Estos cambios profundos se pueden identificar, fundamentalmente, en tres ámbitos del trabajo profesional de los docentes: la intensificación de su trabajo, la diferenciación en sus percepciones salariales y la paulatina pérdida de sus derechos laborales.

Las reformas laborales impuestas han sido enfrentadas por una débil lucha sindical asociada a los procesos de burocratización de las direcciones sindicales de los maestros. No obstante, se observa un distanciamiento real del sindicato respecto de las demandas de los docentes, quienes luchan al margen de sus organizaciones. Asimismo, según Andrade (2008), y un alejamiento del sindicato de la vida cotidiana de los profesores; esto invisibiliza los agresivos procesos de intensificación del trabajo docente, la ampliación de las jornadas laborales y el incremento de los días de clase.

Por otro lado, la retórica oficial considera que los maestros son los principales responsables del desempeño estudiantil y de la escuela; esta cuestión no toma en cuenta los contextos de marginación y pobreza creciente que caracteriza los ámbitos laborales de los docentes y de los alumnos.

Es importante reiterar que los cambios que demandan las transformaciones laborales enfrentan la necesidad de responder a exigencias que van más allá de la formación profesional de los maestros y, en muchos casos, de su capacitación y actualización.

Hoy en día vivimos un periodo histórico marcado por mutaciones profundas y, sobre todo, contradictorias. El impresionante avance de las fuerzas productivas que, podría pensarse, mejorarían la vida humana, al contrario, la precarizan, y esto afecta a más de la mitad de los seres humanos que habitan el planeta. Más de dos tercios de la población mundial, especialmente en los países del sur, vive en la pobreza, el hambre y las enfermedades.



La base de estas transformaciones se encuentra en una nueva fase del proceso de mundialización del capital.

Uno de los desafíos para quienes no aceptamos o no nos conformamos con el curso que ha tomado la historia es entender, con profundidad, las nuevas modalidades que, con el ropaje neoliberal, ha impuesto el desarrollo del capital a la mayoría de los seres humanos que habitan en el planeta.

En este contexto es urgente y necesario pensar y construir nuevas formas de lucha y resistencia que permitan frenar los efectos discriminatorios y excluyentes de las políticas educativas impuestas por los Estados neoliberales en América Latina, en México y en el mundo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso**, Guillermo. “La reforma del sistema de pensiones argentino”, en Viviane Brachet Márquez (coord.). *Salud pública y regímenes de pensiones en la era neoliberal. Argentina, Brasil, Chile y México*, México, COLMEX, 2007.
- Alves** García, María Manuela *et al.* “Reforma educacional, intensificación del trabajo docente, cuidado y género”, en Myriam Feldfeber *et al.* (comps.). *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿Nuevos sujetos?*, Buenos Aires, Noveduc, 2008.
- Andrade** de Oliveira, Dalila *et al.* “A gestão democrática da educação e trabalho do Director Escolar”, en *V Encontro da ANPED Sudeste*, Aguas de Lindoía, Brasil, s/f.
- Andrade** de Oliveira, Dalila *et al.* *Ensino médio e a política educacional de Minas Gerais: a observação em dez escolas públicas de ensino médio noturno*, Brasil, MEC-UNESCO, 2003.
- Andrade** de Oliveira, Dalila *et al.* *Estudios de los conflictos en los sistemas educativos de la región: agendas, actores, evolución, manejo y desenlaces*, Santiago, OREALC-UNESCO, 2004.
- Andrade** de Oliveira, Dalila. “El trabajo docente y la nueva regulación educativa en América Latina”, en Myriam Feldfeber *et al.* (comps.). *Políticas educativas y trabajo docente*, Buenos Aires, Noveduc, 2008.



- Antunes, Ricardo.** “Traballo e precarização numa orden neoliberal”, en Pablo Gentili *et al.* (comps.). *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*, Buenos Aires, CLACSO, 2001.
- Anzaldúa, Raúl.** *La docencia frente al espejo. Imaginario, transferencia y poder*, México, UAM-X, 2004.
- Apple, Michel.** “Curriculum Form and the Logic of Technical Control Building Possessive Individual”, en R. Burton *et al.* (eds.). *Gender Class and Education*, Falmer Press, Londres, 1981.
- Apple, Michel.** *Trabajo docente y textos: economía política de las relaciones de clase y género*, Buenos Aires, Paidós, 1995.
- Azpiazu, Daniel et al.** “La privatización en la Argentina. Génesis, desarrollo y los impactos estructurales”, en James Petras *et al.* (comps.). *La privatización y la desnacionalización de América Latina*, Buenos Aires, Prometeo, 2004.
- Barbeito, Alberto y Rubén Lo Vuolo.** “La reforma del sistema provisional argentino: el mercado de trabajo y la distribución del ingreso”, ponencia presentada en el *Primer Congreso Nacional de Estudios del Trabajo*, Buenos Aires, 1992.
- Birgin, Alejandra.** “La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión”, en Pablo Gentili *et al.* (comps.). *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*, Buenos Aires, CLACSO, 2001.
- Brachet Márquez, Viviane.** “Las reformas de la salud pública y del régimen de pensión en América Latina: un diagnóstico preliminar”, en Viviane Brachet Márquez (coord.). *Salud pública y regímenes de pensiones en la era neoliberal, Argentina, Brasil, Chile y México*, México, COLMEX, 2007.
- Calvo Pontón, Beatriz.** “La modernización educativa: una perspectiva regional desde la frontera norte de México”, México, UIA, tesis doctoral, 1997.
- Castel, Robert.** *Las metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*, Buenos Aires, Paidós, 2006.
- CNTE.** “Por qué oponerse a la ley del ISSSTE”, Documento de trabajo, México, 2007.
- Connell, R.** “Pobreza y educación”, en Pablo Gentili (coord.). *Pedagogía de la exclusión. Crítica al neoliberalismo en educación*, México, UACM, 2004.



- Contreras, J. *Autonomía de los profesores*, São Paulo, Cortez, 2002.
- CTERA. *Consulta nacional docente. La educación argentina: ¿Qué dicen los maestros?*, Buenos Aires, CTERA, 2000.
- CTERA. “Crónicas de malestar docente”, en *Revista Ensayos y experiencia*, núm. 42, Buenos Aires, Novedades Educativas, 2004.
- Darville, Paula et al. *Factores que explican los resultados de Chile en PISA*, Santiago de Chile, MINEDUC, 2003.
- Díaz Barriga, Ángel et al. *Universitarios: institucionalización académica y evaluación*, México, UNAM, 1998a.
- Díaz Barriga, Ángel et al. “Organismos internacionales y política educativa”, en Armando Alcántara Santuario et al. (comps.). *Educación, democracia y desarrollo social en el fin de siglo*, México, Siglo XXI, 1998b.
- Duarte, Adriana. “Gestión democrática de la educación y de la escuela pública: concepción y experiencias”, en Myriam Feldfeber et al. (comps.). *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿Nuevos sujetos?*, Buenos Aires, Noveduc, 2008.
- Guadagni, Alieto Aldo. *Contradicciones de la globalización. Oportunidades, desafíos y amenazas que enfrenta la Argentina en el siglo XXI*, Buenos Aires, Instituto di Tella/Siglo XXI, 2004.
- Guillén Romo, Héctor. *México frente a la mundialización neoliberal*, México, Era, 2005.
- Hargreaves, Andy. *Profesorado, cultura y posmodernidad*, Madrid, Morata, 2005.
- Holzman, Robert y Richard Hinz. *Old Age Income Support in the Twenty-first Century: an International Perspective on Pension System Reform*, Washington, D. C., Banco Mundial, 2005.
- Imen, Pablo. “Trabajo docente: debates sobre autonomía laboral y democratización de la cultura”, en Myriam Feldfeber et al. (comps.). *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿Nuevos sujetos?*, Buenos Aires, Noveduc, 2008.
- ISSSTE. “Ley del ISSSTE”, México, s/e, 2005.
- Jiménez, María de la Luz. “Los mecanismos del poder y los proyectos locales: aproximaciones al análisis comparativo en cuatro escuelas primarias en Torreón, Coahuila”, México, UAA, tesis doctoral, 1999.



- Lawn, Martin et al.** *La nueva formación docente. Identidad, profesionalismo y trabajo en la enseñanza*, Barcelona, Pomares, 2004.
- Liang, Xiaoyan.** "Teacher Pay in 12 Latin American Countries: How does teacher Pay Compare to Other Professions, What determines teacher Pay, and Who are the teachers", World Bank, Working Paper, 1999.
- Lorente Campos, Raúl.** *La precariedad laboral de trabajadores a tiempo parcial: el caso de España*, México, Plaza y Valdés, 2003.
- Lo Vuolo, Rubén.** "Reformas provisionales en América Latina: una visión crítica en base al caso argentino", ponencia presentada en el *Seminario Internacional de Seguridad Social en el siglo XXI*, México, 1996.
- Mayers, Kate et al.** "Escuelas fracasadas y sistemas fracasados?", en Andy Hargreaves (comp.). *Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador*, Buenos Aires, Amorrortu, 2005.
- Mella, Orlando.** "Educación y equidad en Chile" en *Persona y Sociedad*, vol. XVI, núm. 1, Santiago de Chile, Universidad Alberto Hurtado/Instituto Latinoamericano de Doc-trina y Estudios Sociales, abril de 2002.
- Mella, Orlando.** "Doce años de reforma educacional en Chile. Algunas consideraciones en torno a efectos para reducir la inequidad", en *Revista Iberoamericana sobre la Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. I, núm. 1, Santiago de Chile, 2003.
- Mesa Lago, Carmelo.** "La reforma de pensiones en América Latina. Modelos y características, mitos y desempeños y lecciones", en Katia Hujo, Carmelo Mesa Lago y Manfred Nitsch (eds.). *¿Públicos y privados? Los sistemas de pensiones en América Latina después de dos décadas de reformas*, Caracas, Nueva Sociedad, 2004.
- Mizala, Alejandra et al.** "Chile: la recepción de la profesión docente es posible", en Juan Carlos Navarro (ed.). *¿Quiénes son los maestros? Carreras e incentivos docentes en América Latina*, Washington, BID, 2002.
- Nelson, Joan M.** "The Politics of Health Sector Reform: Cross National Comparison", en Robert R. Kaufman y Joan M. Nelson (eds.). *Crucial Needs, Weak Incentives. The Cursion*



- Politics of Health And Education Reform In Latin America*, Baltimore, John Hopkins University Press, 2004.
- OREALC-UNESCO. *Evaluación de desempeño y carrera profesional docente. Un estudio comparado entre cincuenta países de América Latina y Europa*, Santiago de Chile, OREALC-UNESCO, 2007.
- Orzag, P. y Joseph Stiglitz. “Rethinking Pension Reform: Ten Myths about Social Security System”, ponencia presentada a la conferencia del Banco Mundial New Ideas about Old Age Security, Washington, D. C., 1999.
- Petras, James. *América Latina. De la globalización a la revolución*, Buenos Aires, Homo Sapiens, 2004.
- Pochmann, M. O. *O trabalho sobfogo cruzado*, São Paulo, Editora Contexto, 1999.
- Psacharopoulos, George. “Teacher Salaries in Latin America: a Review”, en *Economics of Education Review*, vol. XV, núm. 4, 1996.
- Reygadas, Luis. “¿Cómo se distribuye el desempleo? Los desafíos de la desigualdad del trabajo”, en Teresa Páramo (coord.). *Nuevas realidades y dilemas en la sociología del trabajo*, México, UAM-I/Plaza y Valdés, 2006.
- Reimers, Fernando y Luis Tiburcio Tirado. *Educación, ajuste y reconstrucción: opciones para el cambio*, París, UNESCO, 1994.
- Ribeiro Soares, Laura Tavares. “La reforma de la previsión social en Brasil”, en Viviane Brachet Márquez (coord.). *Salud pública y regímenes de pensiones en la era neoliberal. Argentina, Brasil, Chile y México*, México, COLMEX, 2007.
- Rueda Beltrán, Mario et al. *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?*, México, UNAM, 2001.
- Saforcada, Fernanda et al. “Trabajo docente y reformas neoliberales: debates en la Argentina de los noventa”, en Myriam Feldfeber et al. (comps.). *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿Nuevos sujetos?*, Buenos Aires, Noveduc, 2008.
- Sánchez Cerón, Manuel y Francisca María del Sagrario Corte Cruz. “Competitividad y exclusión. Una década de carrera magisterial en Tlaxcala”, en *Revista Latinoamericana de*



Estudios Educativos, vol. XXXVI, núms. 3-4, México, CEE, 2006.

- Sánchez Cerón**, Manuel y Francisca María del Sagrario Corte Cruz. “La flexibilidad laboral. Un estudio de caso de maestros de secundaria en Tlaxcala: 1995-2006”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXXIX, núms. 3-4, México, CEE, 2009.
- Sandoval**, Etelvina. “La escuela secundaria en México desde un enfoque etnográfico”, México, UNAM, tesis doctoral, 1998.
- Santibáñez**, Lucrecia. “¿Están mal pagados los maestros de México? Estimados de los salarios relativos del magisterio”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXXII, núm. 2, México, CEE, 2002.
- Street**, Susan. “Trabajo docente y poder de base en el sindicalismo democrático magisterial en México. Entre reestructuraciones productivas y resignificaciones pedagógicas”, en Pablo Gentili *et al.* (comps.). *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*, Buenos Aires, CLACSO, 2001.
- Tenti Fanfani**, Emilio. *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2005.
- Tenti Fanfani**, Emilio. “El oficio del docente en Argentina y Brasil: características sociodemográficas y posición en la estructura social”, en Myriam Feldfeber *et al.* (comps.). *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿Nuevos sujetos?*, Buenos Aires, Noveduc, 2008.
- Tetelboin**, Carolina. “La evolución del pensamiento sobre el sistema de fondos provisionales en Chile”, ponencia presentada en el *XXII Congreso de ALAS*, Concepción, Chile, 1999.
- Tilly**, Chris. *Half Job: Bad and Good. Partime Jobs in Changing Labor Market*, Philadelphia, Temple University Press, 1991.
- Vega**, Emiliana *et al.* “Cómo atraer y retener docentes calificados en la Argentina: impacto del nivel y la estructura de la remuneración”, Washington, s/e, 1999.

